

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



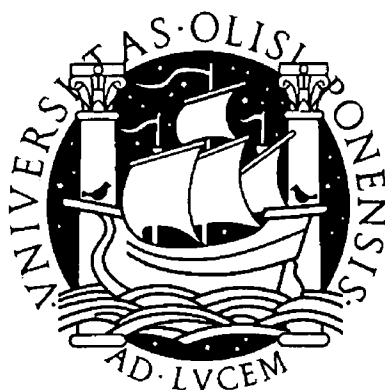
**OS CURRÍCULOS DE INGLÊS E DE ALEMÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO
RECONCEPTUALIZAR OS SEUS OBJECTIVOS NUMA
PERSPECTIVA AXIOLOGICAMENTE FORMATIVA**

Luz dos Anjos Faleiro Baião

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
(Especialização em Formação Pessoal e Social)

2005

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**OS CURRÍCULOS DE INGLÊS E DE ALEMÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO
RECONCEPTUALIZAR OS SEUS OBJECTIVOS NUMA
PERSPECTIVA AXIOLOGICAMENTE FORMATIVA**

Luz dos Anjos Faleiro Baião

CIEFCUL
Nº _____

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
(Especialização em Formação Pessoal e Social)

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo

Resumo

A tese que aqui se defende assenta numa perspectiva axiológica do ensino. O problema é perceber em que medida os currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, contribuem para a formação integral dos jovens, através da promoção de valores e atitudes que lhes favoreçam uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. Verificar esse contributo foi, portanto, o objectivo desta investigação.

Sustenta-se que o carácter formativo do currículo deriva da inter-relação entre programas oficiais, manuais e professores, os quais constituem as três vertentes do objecto de estudo. Este emerge do triplo contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e da Revisão Curricular do Ensino Secundário.

De forma a enquadrar os aspectos analisados, fez-se apoiar o vasto campo de inserção temática do estudo numa profunda reflexão teórica. Entre outros, clarificaram-se conceitos como o de currículo, que contextualiza o objecto de estudo, e os de ética e de moral, que se assumem como instâncias distintas.

Desenvolveu-se um estudo exploratório descritivo e interpretativo apoiado na natureza qualitativa da investigação. A análise documental e a entrevista constituíram os processos de recolha de dados. Submeteram-se os dados a uma análise de conteúdo conforme se explica: (a) criou-se uma categorização a partir das componentes programáticas mais significativas e interpretaram-se os indicadores emergentes; (b) estudaram-se os manuais nas suas dimensões sociológica e pedagógica; e, (c) tendo-se escolhido os tipos de análise estrutural e formal, procedeu-se à hermenêutica vertical e horizontal do corpus das entrevistas.

Os resultados do estudo enfatizam a importância da vertente curricular programática, apontam para uma adopção cuidada dos manuais e indiciam a preocupação dos professores relativamente aos objectivos de natureza axiológica.

Expressões-chave: formação pessoal e sociocultural, educação em valores e atitudes, educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação para a cidadania activa democrática

Palavras-chave: currículo, jovens, valores, atitudes

Abstract

The thesis here defended focuses on an axiological perspective of teaching. The problem is to understand how far the English and German curricula of the secondary school contribute to young people's thorough education, through the promotion of values and attitudes which can provide them with an ethically deserved personal and sociocultural life. To verify such a contribution was, therefore, the goal of this research project.

We sustain that the educative character of the curriculum stems from the interrelationship of official syllabuses, textbooks and teachers; these make up the three angles of the subject of analysis. This one emerges from the triple context of Lei de Bases do Sistema Educativo, The Common European Framework of Reference for Languages and Revisão Curricular do Ensino Secundário.

In order to get a framework of all the aspects that have been analysed, the vast field of the research thematic insertion is supported by a deep theoretical reflection. Among others, we've clarified concepts such as curriculum, which contextualises the subject of analysis, and ethics and morals, which we take as distinct domains.

We've conducted an exploratory descriptive and interpretative study based on the qualitative nature of research. The documental analysis and the interview have made up the processes for gathering data. We've put the data under a content analysis as follows: (a) we've created a categorisation after the most significant components of syllabuses and have interpreted the emerging indicators; (b) we've studied the textbooks in both their sociological and their pedagogical dimensions; and, (c) having chosen the structural and formal types of analysis, we've carried out both a vertical and a horizontal hermeneutics of the corpus of the interviews.

The results of the research highlight the importance of the syllabuses, call for a careful adoption of textbooks and show the teachers' concern for goals of axiological nature.

Key phrases: personal and sociocultural education, education in values and attitudes, education for the human rights, education for peace, education for democratic active citizenship

Key words: curriculum, youngsters, values, attitudes

Agradecimentos

A realização deste projecto contou com a participação de algumas pessoas e com o apoio de outras, a quem aqui dedico uma palavra de reconhecimento.

Aos professores que, de uma ou de outra forma, participaram nesta investigação, pela sua disponibilidade e pelo seu empenho em tudo aquilo que lhes foi solicitado.

Ao meu orientador, pela disponibilidade com que aceitou este desafio e pelo acompanhamento que prestou ao longo do trabalho, para além da atenção e do respeito que por ele sempre demonstrou.

À minha mãe, cuja presença constante facilitou não só a concretização do projecto como o cumprimento de prazos.

A todos o meu agradecimento.

ÍNDICE GERAL

PÁGINA

ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Contexto do Objecto de Estudo e Definição do Problema	7
1.2. Objectivo e Questões Empíricas	8
1.3. Interesse, Relevância e Pertinência do Estudo	10
1.4. Organização do Trabalho	13
CAPÍTULO 2. VALORES E ATITUDES EM EDUCAÇÃO	15
2.1. As Relações Interpessoais na Escola e na Vida	23
2.2. O Clima da Sala de Aula	29
2.3. Os Conflitos na Escola	35
2.4. Os Direitos Humanos	39
2.5. Moral, Ética, Atitudes, Valores, Ensino de Qualidade e Comportamentos	41
2.6. Valores e Atitudes nas Aulas de Inglês e de Alemão	45
2.7. Uma Nova Atitude face a uma Velha Preocupação no Ensino	52
2.7.1. O Enquadramento Legal da Mudança de Atitude	55
2.8. Preocupações Próximas deste Estudo	70
2.8.1. Formação de Professores	74
2.8.2. Os Manuais Escolares	80
CAPÍTULO 3. PERCURSO METODOLÓGICO	84
3.1. Programas, Manuais e Participantes	85
3.2. Processos de Recolha e de Análise de Dados	88
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	96
4.1. Finalidades do Ensino de Línguas Vivas	99

4.2. O Programa Oficial da Disciplina de Inglês	102
4.2.1. Finalidades e Objectivos	102
4.2.2. Conteúdos.....	105
4.2.3. Competências	109
4.2.4. Orientações Metodológicas	111
4.2.5. Avaliação.....	113
4.2.6. Resumo.....	119
4.3. O Programa Oficial da Disciplina de Alemão	119
4.3.1. Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem	120
4.3.2. Conteúdos.....	123
4.3.3. Capacidades e Competências	126
4.3.4. Orientações Metodológicas	127
4.3.5. Avaliação.....	130
4.3.6. Resumo.....	137
4.4. Os Manuais Adoptados nas Disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário	138
4.4.1. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 10º Ano de Inglês	140
4.4.2. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 11º Ano de Inglês	145
4.4.3. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 10º Ano de Alemão	151
4.4.4. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 11º Ano de Alemão	154
4.4.5. Resumo.....	159
4.5. As Concepções Pedagógicas e as Representações dos Professores sobre o Carácter Formativo dos Currículos das Disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário	160
4.5.1. Participante A.....	162
4.5.2. Participante B	165
4.5.3. Participante C	168
4.5.4. Participante D	170
4.5.5. Participante E	173
4.5.6. Participante F.....	177

4.5.7. Pontos de Encontro e de Desencontro nas Concepções Pedagógicas e nas Representações dos Participantes sobre o Carácter Formativo dos Currículos das Disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário	183
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
5.1. Problemas em Aberto	199
5.2. Limitações do Estudo e Futuras Investigações	203
APÊNDICES	208
Apêndice A. Perguntas após a Entrevista	209
Apêndice B. Questionário para Identificação dos Participantes no Estudo	211
Apêndice C. Guião da Entrevista	213
Apêndice D. Quadros com a Análise de Conteúdo das Entrevistas	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234

ÍNDICE DE QUADROS

PÁGINA

1. Tópicos Emergentes da Análise Categorical do Programa de Inglês: Finalidades e Objectivos, Competências, Orientações Metodológicas e Avaliação	115
2. Tópicos Emergentes da Análise da Categoria dos Conteúdos do Programa de Inglês ..	117
3. Tópicos Emergentes da Análise Categorical do Programa de Alemão: Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem, Capacidades e Competências, Orientações Metodológicas e Avaliação.....	134
4. Tópicos Emergentes da Análise da Categoria dos Conteúdos do Programa de Alemão	136
5. Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 10º Ano de Inglês.....	140
6. Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 11º Ano de Inglês.....	145
7. Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 10º Ano de Alemão.....	151
8. Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 11º Ano de Alemão.....	154
9. Primeiro Quadro de Identificação Profissional dos Participantes.....	181
10. Segundo Quadro de Identificação Profissional dos Participantes.....	182
11. Análise Vertical: Participante A.....	221
12. Análise Vertical: Participante B.....	223
13. Análise Vertical: Participante C.....	225
14. Análise Vertical: Participante D.....	227
15. Análise Vertical: Participante E.....	228
16. Análise Vertical: Participante F.....	230
17. Associação de Temas: Ideias Principais	231
18. Co-ocorrência de Temas e suas Significâncias	233

ÍNDICE DE FIGURAS

PÁGINA

1. Enquadramento conceptual do estudo	51
2. Organização dos conteúdos programáticos da disciplina de Alemão	124

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Em 1986, Portugal integrou a Comunidade Económica Europeia, então chamada Europa dos Dez. Para o país, esta integração teve consequências aos mais variados níveis da sociedade; na esfera educativa, com especial destaque para os professores das disciplinas de Línguas Estrangeiras, ela revestiu-se de um significado particular. A adesão à União Europeia implicou um novo e polissémico conceito de *cidadania*; emergiu a noção de comunidade alargada, multicultural, em que culturas distintas coexistem num mesmo espaço com um conjunto de políticas em comum. E o conceito de *bom cidadão* estendeu-se à pessoa que não só compreende, admira e defende os seus valores nacionais e socioculturais como aceita e respeita os dos outros (C. C. Figueiredo, 2004).

Decorridos alguns anos e ao verificar-se a crescente mobilidade de pessoas entre os países da União, onde Portugal passava de uma nação marcada de emigrantes para um país que descobria a imigração, compreendia-se claramente este novo conceito de cidadania. A abertura ao exterior começava a ter expressão na própria escola que, aos poucos, ganhava um rosto diferente, traduzindo uma microsociedade multi-: multicultural, multirracial, multiétnica, multirreligiosa, multilingue. O próprio conceito de *educação* acompanhou esta mudança, e a redutora concepção tradicional de educação como uma transmissão de conhecimentos foi dando lugar à promoção do desenvolvimento integral do aluno que passava a ser visto como centro do processo educativo; para tal, começavam a ser valorizados os aspectos socioafectivos, nomeadamente, as atitudes e os valores revelados pelos alunos e os seus comportamentos observáveis, num espaço em que despontava o interesse pela interacção entre pessoas assumidamente diferentes. Consequentemente os agentes educativos viam aumentar e diversificar as suas responsabilidades, para acompanharem a evolução da sociedade e ajudarem os alunos a tornarem-se, não só mais inteligentes, mas também melhores pessoas.

As dificuldades e as necessidades da sociedade em geral ressoavam, então, na comunidade educativa (Silva, Azevedo & Fonseca, 2000). Dos problemas que surgiam já

tanto a nível nacional como internacional nasciam novos imperativos. Entre outros, lutar pela dignidade do imigrante, garantir os seus direitos, respeitar as suas diferenças, encontrar respostas não violentas aos conflitos, tolerar e ser solidário. Tratava-se de imperativos que evidentemente reacendiam os princípios enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adquiriram, assim, expressão no panorama educativo as preocupações relativas à aquisição e ao desenvolvimento da responsabilidade dos jovens, quer face à sua vida, ao seu bem-estar e ao dos outros com quem convivem, quer face à manutenção da ordem na sociedade, quer ainda face à sobrevivência do planeta.

Cumulativamente as grandes transformações que atravessaram a sociedade do século XX, bem como a velocidade com que se instalaram, quer ao nível da tecnologia e da ciência, quer ao nível dos sistemas políticos e ideológicos, vieram exigir uma reflexão, também ela profunda, nas políticas educativas. Hoje, as condições de vida da humanidade são um paradoxo. Ao mesmo tempo que dispõe de meios técnicos, científicos e tecnológicos cada vez mais sofisticados e em maior quantidade, a humanidade enfrenta cada vez mais problemas, não só novos, decorrentes do próprio progresso, mas também as velhas questões sociais, ainda em extensas regiões do globo, como a fome, a disseminação de doenças que se poderiam evitar sob outras condições de vida, a violência e até o extermínio de populações. As transformações vividas têm tido profundas implicações sociais e económicas. As sociais são visíveis no aumento das desigualdades e do individualismo, já que a proliferação de equipamentos tecnológicos para uso individual tem provocado algum individualismo; e também no desemprego e no reacender da violência e da xenofobia, exemplificadas pelos conflitos étnicos, cujas origens se ligam, maioritariamente, a valores. As económicas têm expressão nos mercados globais, na emigração e nos desequilíbrios ecológicos.

Reconhecendo a crise de valores mundial e a controversa questão dos padrões morais emergentes do pluralismo instalado na sociedade moderna e da consequente debilidade das crenças e das ideologias (Gervilla, 1993), onde a insegurança se generaliza, os governos elegeram a escola como tempo e local para uma adequada apreensão de saberes, valores, atitudes e consequentes modelos de conduta conducentes à realização do bem individual e colectivo. Neste sentido, a grande exigência colocada à escola do século XXI é a capacitação dos jovens para a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal na vivência de um destino colectivo. A escola do presente tem de oferecer um ambiente criativo, flexível e receptivo à diversidade de desafios que enfrenta, para o qual podem concorrer a cooperação e o diálogo entre professores e alunos (Leonard, Bourke &

Schofield, 2004). Assim sendo, encorporam-se conteúdos disciplinares e respectivas orientações metodológicas com os desígnios de uma nova política educativa que apela para uma educação para a cidadania democrática, para os direitos humanos, para a paz, para os valores, para o consumo, para a ecologia, para a saúde e para a defesa e preservação do património natural e cultural. De todos estes desígnios, o mais polémico é, sem dúvida, o da educação para os valores, passível de ser confundido com uma educação moral tradicional, onde prevaleciam os valores da ordem, da disciplina e da hierarquia, actualmente rejeitados pela denúncia e demolição racionais de todo o tipo de dogma, preconceito e constrangimento (Barata-Moura, 1997).

Porém esta rejeição categórica conduziu o ser humano à actual crise, ao difícil terreno do relativismo moral, dos confrontos e das contradições, donde nenhuma força exterior ao próprio ser humano o poderá tirar. É nele, na sua tomada de consciência sobre o carácter pertinente e premente dos valores que reside a sobrevivência condigna da espécie humana. Aos mais incautos, podemos recordar que esta crise de valores se confirma na constatação de que vivemos no mundo da prevenção (Pereira, 1997) contra o alcoolismo, o uso das drogas, os abusos sexuais e os maus tratos a menores, contra os assaltos, os sequestros, os ataques militares e a destruição do planeta Terra ou contra o próprio insucesso escolar. Previnem-se os jovens contra os efeitos perversos do consumismo que, apelando para a melhoria da qualidade de vida, acaba por destituir a pessoa da sua essência humana e dos seus verdadeiros direitos. Neste e noutros âmbitos, como na exposição gratuita à violência, os meios de comunicação social têm dado o seu contributo para o aumento dos problemas sociais e para a crise que se percepção (Espada, 1997). Tal como tudo o que significa progresso, a globalização da informação oferece duas faces: ao permitir o contacto com outras culturas e com os seus valores, com uma facilidade sem precedentes, favorece o entendimento e a consciencialização do pluralismo cultural vigente e do universalismo, o que se poderá considerar a sua parte positiva; sendo livre na apresentação e na explicação dos acontecimentos, constitui-se como face negativa, porquanto pode influenciar a opinião pública (Vilar, 2003).

O nascer do interculturalismo e do multiculturalismo, característicos das sociedades modernas, pareceu justificar a posição do relativismo moral das últimas décadas. Recusando os tradicionais modelos educativos de doutrinação e confundindo o relativismo moral com a neutralidade em valores, o acto educativo acolheu uma posição de *laissez faire*, em que o pluralismo dominante parece inviabilizar a premência de valores universais. Consideramos, porém, que o relativismo moral é em si contraditório, na medida

em que obriga a aceitar, irracionalmente, todos os valores que cada sociedade impõe; mas o pluralismo cultural também impõe limites morais (Marques, 1998). Cremos não haver razão humana que aceite os valores do nazismo ou de qualquer império que defenda a limpeza étnica. Defendemos, por isso, que o pluralismo, antes, exige critérios que permitam a opção entre as alternativas existentes.

Na era da pós-modernidade em que vivemos (Gervilla, 1993), o problema não reside na ausência de valores, mas, sim, na dificuldade em discernir, dentro da profusão de valores que surgem, aqueles que, pelo contrário, se constituem como antivalores e que podem conduzir o ser humano para um ilusório bem-estar. Torna-se, portanto, imperioso pensar todo e qualquer pluralismo cultural, religioso, étnico, económico, ou de outra ordem, numa dimensão axiológica universal, em que sejam salvaguardados os princípios fundamentais da dignidade humana, do direito à vida e da liberdade, no respeito do ser humano por si e pelos outros, e na possibilidade de uma existência simultaneamente individual e colectiva. Queremos entender a *axiologia*, enquanto teoria que se ocupa das relações entre o que é valorizado e quem o valoriza (Fagundes, 2003), numa perspectiva construtivista, isto é, em que os valores surgem como elaborações do sujeito activo na sua compreensão e representação do mundo; por isso, deixamos de lado, neste estudo, a polémica entre as duas correntes filosóficas que pretendem explicar a origem dos valores (Buxarrais, 2000), nomeadamente, entre o subjectivismo, para o qual os valores nascem dos interesses do sujeito, e o objectivismo, que defende a sua existência independentemente do sujeito.

Nesta linha de pensamento, e entendendo a crise já denunciada numa perspectiva de oportunidade para criticar, reflectir e reorientar a prática educativa (Rios, 2002), o que desafia a responsabilidade de todos, a participação empenhada e consciente de cada ser humano é crucial e imprescindível. Ao reflectir sobre os seus comportamentos e ao compreender o papel que desempenha, sempre, no seio de interacções sociais, o ser humano tem obrigatoriamente de aceitar que a ética governe a sua conduta. Sempre que surgem novas necessidades ou problemas na sociedade, as escolas são chamadas a encontrar respostas através de uma educação centrada nas questões morais e cívicas dos alunos (Valente, 1995); e, neste âmbito, a educação escolar tem seguramente um papel fundamental, senão o principal, a desempenhar. A escola abre, aos alunos, as portas de um mundo cheio de valores, sejam eles puramente instrumentais, como o valor de um videoprojector, sejam intrínsecos às coisas, como os valores estéticos; ou, como defendia

Dewey, valores que reúnam em si estas duas dimensões, como é o valor da leitura, que vale em si mesma pelo prazer que dá e vale como instrumento na procura de informação.

Pensemos, por exemplo, como os professores despertam os alunos para os valores estéticos, quando lhes chamam a atenção para os pormenores de uma obra numa visita a uma galeria de arte; ou como os ajudam a perceberem a necessidade de protecção e defesa do meio ambiente, quando lhes pedem que reparem numa paisagem natural cuja beleza foi destruída pela acção do homem. Tudo o que os professores têm de fazer é motivarem os alunos para o conhecimento e para os diversos valores, é despertarem a sua consciência ética; é levarem os alunos a viverem as experiências (das visitas, da leitura ou dos debates); é abrirem portas para captarem a sua atenção. Pelas pessoas dos professores, a educação pode ser para a paz mundial, para a resolução de conflitos sem a intervenção da violência, para a solidariedade, para a tolerância e o respeito face à diferença, para a defesa e protecção do ambiente, para a integração de novas ideias numa prática dialéctica, no sentido socrático (Kohlberg, 1987), para a cooperação, que, de acordo com Piaget, constitui o nível superior do desenvolvimento moral (César, 2000a; Pedro, 2002), e, com auto-estima positiva e autoconfiança, para o exercício da cidadania participada.

A resposta para o bem-estar do ser humano, numa perspectiva humanista da educação que se preocupe com os valores subjacentes à formação do homem, estará em cada homem e em cada mulher do futuro que educarmos para a cidadania com civismo (Praia, 1999). Nesta perspectiva, a escola tem de reconhecer a riqueza da diversidade sociocultural no processo de ensino-aprendizagem e tem de olhar cada aluno como pessoa, respeitando-o na sua essência; para além disso, assumindo a função de promover valores e atitudes nos alunos, tem de ajudá-los a construírem referenciais axiológicos (Pedro, 2002).

Consideramos que os valores não podem ser impostos, mas têm de ser apreendidos, e sustentamos, na linha de tantos teóricos e investigadores (Buxarraís, 2000; Elchardus, 1998; Ellenwood, 1996; I. Figueiredo, 2001; P. Freire, 2004; Gervilla, 1993; Ibáñez-Martín, 1998; O. M. Lourenço, 1995; Marques, 2002; Patrício, 2001; Pedro, 2002; Valente, 1989), que não há educação sem valores. A escola só poderá preparar cidadãos capazes de participarem na sociedade de forma activa e reflectida, se, com uma preocupação humanista, ajudar os alunos a aprenderem a interiorizar e a respeitar valores e atitudes, enriquecendo-os aos níveis pessoal e sociocultural.

Embora as sucessivas reformas educativas e revisões curriculares em Portugal, baseadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, mostrem reflectir esta preocupação, a realidade no terreno escolar ainda é outra. Entre os inúmeros obstáculos que se colocam à

concretização destes objectivos, conta-se a dificuldade dos agentes educativos em optarem por metodologias, estratégias e actividades que melhorem o desempenho do seu papel de coadjuvantes na formação moral e ética dos alunos. Valorizando sobretudo esta finalidade educativa, não cremos que a maior importância esteja nas metodologias encontradas; o nosso enfoque vai, sim, para a necessidade de todos os agentes educativos, com destaque para os professores, pelo tempo que passam com os seus alunos e pela formação que detêm, assumirem que a educação está impregnada de valores e que, por conseguinte, a formação moral e ética dos alunos tem de ser um acto intencional, o que os obriga a uma atitude permanentemente reflexiva.

Centrando o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, a comunidade educativa tem a função de tornar os jovens seres mais autónomos e participativos, reaceitando e reconceptualizando nas suas finalidades uma educação em valores. Ao ganharem consciência de que os valores estão sempre presentes no processo de ensino-aprendizagem e ao despertarem para o papel que representam no desenvolvimento dos aspectos socioafectivos dos seus alunos, os professores procuram desenvolver métodos que conduzam os alunos na descoberta desses mesmos valores (Andrade, 1997).

Quanto aos alunos, e de acordo com os dados obtidos no inquérito de 1997 (Pais, 1998a), percebemos uma satisfação global com a escola do virar do milénio. Os jovens inquiridos mostraram-se satisfeitos relativamente ao convívio com os colegas, às instalações e aos equipamentos escolares, à cultura geral e aos conhecimentos adquiridos, à preparação que recebem na escola para a vida profissional e à maneira como a escola desempenha as suas funções, porque, entre outros aspectos, ela ajuda a desenvolver o espírito crítico e a criatividade, proporciona convívio, forma cidadãos para a vida social e diminui as desigualdades sociais; nota-se que a satisfação dos jovens em relação à escola se prende com a ideia que dela têm como lugar de socialização, o que reforça a importância da atenção a dar aos valores e às atitudes em contexto escolar.

Este conformismo dos jovens para com o que a escola lhes oferece apresenta, aliás, uma contradição com o nível elevado de insucesso e de abandono escolar também ilustrado naquele estudo, o que demonstra o poder simbólico da escola sobre as opiniões dos alunos e o valor que estes lhe atribuem na sua formação pessoal, social e profissional. Os jovens acreditam que ela lhes oferece a garantia da construção de projectos de vida, ao mesmo tempo que lhes confere aptidão para viverem em sociedade (C. C. Figueiredo, 2004). Estes jovens parecem, assim, terem concretizado na escola a interiorização de alguns dos valores que prezam enquanto pilares da sociedade, como são a verdade, a tolerância e os afectos.

Se, mesmo na perspectiva dos jovens, a escola desempenha um papel tão significativo nas suas vidas, é fundamental que esta instituição aja de modo intencional e reflectido na promoção de valores e atitudes nos jovens.

Um professor de Inglês ou de Alemão reconhece a importância que os indivíduos têm nas interacções sociais, pois sabe que é à volta deles que elas se desenvolvem. Do mesmo modo, conhece bem a relevância destas interacções no desenvolvimento e na formação integral dos jovens. Afinal, ensinar a compreender e a falar estas línguas estrangeiras é educar para as interacções sociais. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, enquadrador dos programas oficiais de Línguas Estrangeiras, ao sublinhar a importância do desenvolvimento da autonomia do aluno na sua competência plurilingue e pluricultural como finalidade da educação, integra as suas capacidades e atitudes pessoais e sociais na competência comunicativa intercultural (Kohonen, 2004).

Se é esta a finalidade da aprendizagem de línguas estrangeiras, ela encerra uma dimensão sociopolítica que, traduzindo os resultados da própria escolarização, ultrapassa as capacidades linguísticas e aterra na autonomia dos alunos e na cidadania democrática participada. Não constituindo uma meta em si própria, a aprendizagem das línguas estrangeiras é um meio para o conhecimento e para a aceitação dos outros povos, das outras culturas, das suas crenças e dos seus valores; é um veículo de interacção com os outros que são diferentes, mas que, como todos, são cidadãos com direitos e com deveres nesta aldeia global. Neste contexto, os alunos têm de desenvolver uma atitude socialmente responsável face à aprendizagem das línguas (Kohonen, 2004).

Esta introdução geral abre portas à problemática da investigação: a importância dos currículos de Inglês e de Alemão na promoção de valores e atitudes nos alunos. A estrutura que se segue focaliza os aspectos particulares do estudo, nomeadamente, a sua contextualização e definição do problema, o objectivo e questões empíricas para que se procuram respostas, o interesse, a relevância e a pertinência deste estudo e a organização do trabalho propriamente dita.

1.1. Contexto do Objecto de Estudo e Definição do Problema

A escolha do objecto de estudo nasceu de uma preocupação pessoal quanto aos objectivos de aprendizagem das disciplinas de Inglês e de Alemão, enquanto contributo para uma formação integral dos jovens; e encontra justificação no facto de os programas destas disciplinas assentarem no conceito de língua como fenómeno social por excelência,

de onde se pode inferir a sua importância na promoção de valores e atitudes nos alunos. Os programas, assim como os manuais escolares que lhes dão expressão imediata, são elementos estruturais dos currículos e enquadram-se nos seguintes referenciais teóricos: a *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*, com a alteração que lhe foi dada pela *Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro*; o documento *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 1998); e a *Revisão Curricular do Ensino Secundário* (Ministério da Educação, 2003), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, suspensa pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho, e finalmente estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que revoga os anteriores. Estes constituem, por conseguinte, o contexto do objecto deste estudo; e a eles faremos as referências que considerarmos oportunas.

Decorrente deste contexto, o objecto de estudo abrange dois programas oficiais das disciplinas de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, quatro manuais escolares em vigor para os 10º e 11º Anos destas disciplinas, assim como as concepções pedagógicas e as representações de alguns professores sobre o carácter formativo destes currículos. Constitui para nós um problema perceber em que medida os currículos mencionados contribuem para a promoção de valores e atitudes concorrentes para uma postura ética na vida pessoal e sociocultural dos jovens; valores e atitudes que funcionem como referenciais de conduta na busca da felicidade e do bem-estar individual e colectivo. Pretendemos, por isso, verificar de que forma os programas em questão traduzem as finalidades dos seus documentos enquadramentos, que para tal apelam, e em que medida os manuais respondem a esses programas. Para além disso, procuramos conhecer as concepções pedagógicas de alguns professores e as suas representações sobre o carácter formativo dos currículos, porque partilhámos a ideia de que a reflexão partilhada “pode constituir-se . . . de grande valia formativa pelo efeito de diversificação, estimulação, contrastação e aferição que outros modos . . . de interpretar . . . os problemas podem aduzir aos processos de reflexão individual” (Sá-Chaves, 2000, p. 179).

1.2. Objectivo e Questões Empíricas

Este trabalho procura dar expressão ao valor formativo dos currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário. Sustentando o pressuposto de que estas disciplinas favorecem a promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis, procuramos identificar o seu contributo para a formação integral, leia-se pessoal, social e cultural, dos

jovens. Parece-nos oportuno fazer aqui uma referência à noção de *currículo*. Na medida em que na sua construção se envolve a identidade das pessoas que nele participam, o currículo comporta sempre um grau de subjectividade. Nele contamos, seguramente, com as crenças e as ideologias dos autores dos programas, dos autores dos manuais e, sobretudo, dos professores. Os professores, com o seu poder simbólico, podem seleccionar um ou outro conhecimento e destacar um determinado tipo de identidade. Nesta constatação, a clássica teoria de currículo, ligada apenas a objectivos cognitivos, perde a sua legitimidade; e com ela compreende-se uma finalidade mais abrangente para o currículo, a partir do qual se ganham referências, se conhecem modelos de conduta e se apreende muito mais do que o mero conhecimento académico. Por tudo isto, temos a expectativa de virmos a conhecer a importância do papel destes currículos na formação integral dos jovens. O objectivo do estudo versa, exclusivamente, o contributo destas disciplinas na promoção de valores e atitudes que facilitem aos jovens uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna.

O estudo tem, basicamente, o seu enfoque nos programas mencionados; neles procuramos identificar as características que constituem o contributo para a desejável promoção de valores e atitudes nos jovens. Parece-nos também conveniente conhecer alguns manuais escolares adoptados, no sentido de identificarmos convergências ou divergências entre o seu conteúdo e os objectivos dos programas oficiais. Para além disso, julgamos importante conhecer as opiniões dos professores. No que a eles concerne, não se trata, porém, de uma sondagem representativa, até porque os professores, de escola para escola e mesmo dentro de cada departamento curricular, evidenciam distintas concepções sobre a sua disciplina e atribuem diferentes significados ao processo de ensino-aprendizagem. Parece-nos apenas pertinente conhecer algumas representações suas sobre o contributo do Inglês e do Alemão na promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis, o que, de algum modo, pode confirmar, contrariar ou complementar a tese enunciada. Com este conhecimento, poderemos, ainda, perceber como as concepções e as práticas dos professores podem interferir na concretização das finalidades e dos objectivos dos programas.

Analisamos e interpretamos, então, em pormenor, os programas anteriormente referidos, relativamente ao seu papel na promoção de valores e atitudes que dignifiquem a vida pessoal e sociocultural dos jovens. Depois, numa análise dos manuais seleccionados, conhecemos a sua coerência (ou incoerência) com os programas a que respondem e o seu papel no enquadramento da promoção de valores e atitudes nos alunos. Por fim,

identificamos e analisamos as concepções pedagógicas dos professores assim como as suas representações sobre o contributo destas disciplinas, o que permitirá compreender, por um lado, como estes professores encaram o seu papel enquanto educadores que facilitam a desejada promoção de valores e atitudes e, por outro lado, como percebem o contributo, quer dos manuais utilizados, quer dos programas das disciplinas.

Decorrente da problemática de investigação, surgiram as três questões que traduzem o objectivo do estudo e que a seguir apresentamos:

1. Em que medida os programas oficiais destas disciplinas contribuem para a promoção de valores e atitudes que dignifiquem a vida pessoal e sociocultural dos alunos?
2. De que modo os manuais adoptados nestas disciplinas desempenham um papel fundamental na referida promoção de valores e atitudes?
3. Quais são as concepções pedagógicas e as representações dos professores destas disciplinas sobre o carácter formativo dos currículos que integram?

1.3. Interesse, Relevância e Pertinência do Estudo

Inseridos numa sociedade global e globalizada, e atropelados a cada momento pela velocidade das transformações que a globalização lhes oferece, os jovens já não têm tempo para pensar. Os prodigiosos avanços tecnológicos e científicos colocam-lhes numa bandeja “tudo” aquilo de que eles necessitam para viverem comodamente, ofuscando-os com a ilusão da felicidade. Porém a pressa com que tudo bebem não lhes facilita a digestão; nela submergiram o olhar crítico e criativo, a reflexão, a iniciativa e a imaginação sobre a realidade e o seu próprio comportamento, deixando-os com uma espécie de mal-estar social. Por isso, muitos desistem à partida, quando enfrentam problemas, ou rendem-se facilmente à pressão dos pares; muitos desconhecem a integridade e actuam em função das circunstâncias, sem revelarem consistência entre o seu pensamento e o seu comportamento.

Os alunos de hoje precisam de uma nova ajuda, de uma co-orientação. É na escola em geral e na sala de aula em particular, na especificidade de cada disciplina, que eles a podem encontrar. Importa, pois, perceber se os princípios orientadores dos currículos das disciplinas favorecem a promoção de uma cultura ética (Pedro, 2002). O interesse por este estudo emana, por um lado, desta preocupação e, por outro lado, da veemente crença no contributo dos currículos das disciplinas de Inglês e Alemão na promoção de valores e atitudes conducentes a uma postura ética na sociedade e na vida.

Considerando que o grande contributo da educação no desenvolvimento integral dos indivíduos assenta, exactamente, na promoção de valores e de atitudes, que esta promoção ocorre no contexto de outras aprendizagens significativas, de aquisição de conhecimentos e de mobilização de competências, que o ensino não é axiologicamente neutro e que as Línguas Estrangeiras privilegiam uma educação em valores e atitudes, torna-se relevante um estudo sobre os currículos do Inglês e do Alemão que permita identificar o seu contributo nesta grande finalidade educativa. É, portanto, numa perspectiva axiológica que se baseia esta análise avaliativa dos currículos de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário. Se, no contexto social dos nossos dias, a aprendizagem das línguas estrangeiras é já um pré-requisito para o acesso a um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo que favorece a mobilidade das pessoas a nível internacional, impõe-se a análise proposta neste estudo no actual panorama português, palco de imigração e emigração, em função da sociedade global em que vivemos; o domínio de línguas estrangeiras pode favorecer a integração dos indivíduos e a aceitação das suas diferenças, no total respeito pela integridade humana.

A integração de alunos imigrantes no sistema educativo merece particular atenção, porquanto ela tem seguido uma lógica de assimilação, na tentativa de os integrar rapidamente na comunidade acolhedora, esperando-se que eles se tornem iguais aos autóctones. Parece-nos que esta integração exige bom senso e sensibilidade, pois só no respeito pelas suas diferenças se poderá proporcionar a estes alunos um desenvolvimento sociomoral condigno. É, frequentemente, no confronto com os outros, nas relações socioculturais, que se constrói a identidade pessoal, o sentimento e a consciência do ego (Stoer, Cortesão & J. A. Correia, 2001) e, muitas vezes até, a etnia de cada um.

A finalidade educativa que defendemos concretiza-se através dos programas formais, relevantes por constituírem um fio condutor uniforme que proporciona aos professores uma orientação geral fundamentada sem, no entanto, limitar a sua actuação; os professores são, aliás, incentivados a usarem a sua iniciativa e a sua criatividade. Deste modo e com expressão destacada, colaboram nessa finalidade as metodologias, as estratégias e as actividades a que os professores recorrem no exercício das suas funções docentes. A componente sociocultural dos conteúdos programáticos destas disciplinas favorece um espaço de reflexão crítica sobre o ser humano e a vida em geral numa concepção holística; assim não só facilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos como os coloca perante questões fundamentais para a existência humana e para a preservação do planeta. Os domínios de referência que compõem os programas permitem promover uma educação em

valores, uma educação para os direitos humanos, para a cidadania democrática participada, para a preservação do ambiente, para a defesa do património cultural e para a paz. Os professores de Inglês e de Alemão constituem-se, neste quadro, como recursos humanos de extrema importância para a formação pessoal, social e cultural dos jovens.

Assumindo que a ética e a moral estão sempre presentes no ensino, admitimos que os professores as veiculam, seja de forma deliberada ou não, tenham eles ou não consciência disso. Não estamos, aqui, a fazer uma apologia da doutrinação, que consideramos ilegítima do ponto de vista ético; reconhecemos, antes, com realismo, que os professores veiculam atitudes e valores e podem constituir-se como exemplos de conduta, pelos comportamentos que assumem, pelas atitudes que denotam e pelas crenças ou ideologias que defendem (ou não). Também os manuais, enquanto instrumentos privilegiados do trabalho de professores e alunos, guias de todo o processo de ensino-aprendizagem, devem concorrer para a mesma finalidade.

Nas disciplinas de Língua Estrangeira, sobretudo de Inglês e de Alemão, é precioso o cuidado a ter com a abordagem de culturas e religiões diferentes, de valores individuais, grupais ou universais e de dilemas morais que se coloquem; as influências podem ser determinantes na formação pessoal, social e cultural dos alunos. De realce são, nesta linha, todos os espaços de reflexão que estas abordagens oferecem. Por serem palco de cultura, de conhecimentos, de atitudes, de valores e de competências, estas aulas favorecem aos jovens um conjunto de aptidões imprescindíveis à realização dos seus direitos e dos seus deveres de cidadãos numa sociedade global, multicultural, multirracial, multiétnica, multirreligiosa e multilingue; concorrem, por isso, directamente para a sua formação pessoal e sociocultural.

A pertinência do estudo assenta na convicção relativamente ao papel preponderante que os processos de ensino-aprendizagem do Inglês e do Alemão desempenham enquanto meios de socialização transnacional dos alunos. Os alunos tomam conhecimento de regras, normas e valores inerentes às culturas das línguas alvo; e se, por um lado, aprendem a respeitar essas regras, essas normas e esses valores nas instâncias de uma convivência social alargada, por outro lado, no confronto que se estabelece entre a sua cultura e a dos outros (nas diferenças e nas semelhanças entre elas), acabam por assumir as características da sua própria cultura. Para além do contacto com as línguas alvo, a aprendizagem destas línguas estrangeiras favorece, ainda, aos alunos a partilha de experiências de e com várias outras culturas; promove, deste modo, a tomada de consciência alargada de diferentes

valores e atitudes, semelhantes ou distintos dos seus, o que, inevitavelmente, provoca a integração ou a rejeição racional dos mesmos.

Ensinar e aprender Inglês e Alemão reveste-se, assim, de uma função formativa que se traduz numa formação, quer ao nível pessoal, quer social, quer cultural dos alunos, a qual os habilitará para o exercício de uma cidadania mundial consciente e interventiva. Aprender Inglês e Alemão tem um valor pragmático, na medida em que proporciona aos alunos a apreensão de conhecimentos e a mobilização de competências e de capacidades que os ajudarão a tornarem-se cidadãos mais conscientes, participativos e intervenientes. Torna-se, portanto, explícito o contributo da aprendizagem destas línguas na formação de um cidadão e, em particular, na promoção de valores e atitudes que funcionem como referenciais de conduta na busca da felicidade e do bem-estar individual e colectivo.

No âmbito da pertinência deste trabalho queremos também destacar a sua originalidade, dado que, até à data, não encontrámos nenhum estudo sobre os currículos destas disciplinas, em particular, no Ensino Secundário, no enquadramento da promoção de valores e atitudes. Para além da hermenêutica realizada sobre os programas e os manuais, neste estudo entram também opiniões de docentes em diferentes escalões na carreira e a leccionarem em distintos contextos educativos, pelo que acreditamos vir proporcionar um novo e diferente espaço de reflexão axiológica sobre o processo de ensino-aprendizagem destas disciplinas nestes níveis de escolaridade.

1.4. Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado em duas partes. A primeira divide-se em cinco capítulos. O primeiro destes é a introdução, que inclui a contextualização do estudo e a definição do problema, o objectivo e as questões que o mesmo coloca, o seu interesse, a sua relevância e a sua pertinência, para além da organização global do trabalho. O segundo capítulo é constituído pelo enquadramento conceptual do estudo, que conta com uma interpretação dos conceitos dominantes, e pela revisão da literatura empírica, onde se revisitam os referenciais teóricos dos programas curriculares em análise e se referem alguns estudos efectuados em áreas afins. A metodologia constitui o terceiro capítulo; nele se apresenta e justifica a natureza qualitativa do estudo e os procedimentos metodológicos adoptados. No quarto capítulo revelamos e discutimos os dados coligidos na investigação, nomeadamente, os resultados da análise hermenêutica sobre os programas oficiais, os manuais e o corpus das entrevistas com os participantes do estudo. O quinto capítulo versa as considerações

finais, onde se realçam os aspectos mais importantes da investigação e se faz uma reflexão final sobre os resultados obtidos. A segunda parte do trabalho contém os apêndices, nos quais incluímos documentos utilizados na investigação que, embora não merecendo a sua integração no corpo central do trabalho, parecem pertinentes para consulta. Por último, pertencem também a esta parte as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 2

VALORES E ATITUDES EM EDUCAÇÃO

Aperfeiçoar as pessoas e melhorar a qualidade da vida em sociedade é a função crucial da escola, conforme defendem alguns professores (Pintassilgo, 2002a). Logo os ambientes escolares têm de proporcionar uma formação que não se encerre no espaço científico e informativo, no mero domínio da cognição, mas que se envolva em valores e atitudes (Praia, 1991), que ajude o aluno a mover-se livremente num universo de alternativas e que lhe favoreça o conhecimento necessário para que ele escolha valores, alargando o campo da educação ao desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno. Se os valores fazem parte das opções do ser humano e se a educação existe em função dele, a educação está, inevitavelmente, imbuída de valores (Almeida, 2002; Andrade, 1997; Cabanas, 1998; Jarrett, 1991; Patrício, 2001; Pla, 1997; Praia, 1999; Rodríguez, 1997; Santos Guerra, 2003; A. S. Silva, Azevedo & Fonseca, 2000; Valente, 1989).

Considerando que a escolarização visa formar pessoas integralmente, de modo a torná-las capazes de viverem e de assumirem em pleno a sua cidadania, os professores têm de assumir a missão de ensinar com deveres morais a cumprir (Galveias, 1997), nos quais se integram as dimensões de responsabilidade e participação, quer face à sociedade, quer ao projecto pessoal de cada um, e a capacidade de comprometimento na solução de problemas que afectem tanto as próprias pessoas como o meio onde elas se inserem (Leite, Lemos, Guimarães, Reis & Januário, 2002). Nos deveres incluímos também a defesa dos direitos humanos, a afectividade, a cortesia, as regras de convivência, a autonomia, o espírito crítico e a reflexão ética, como elementos fundamentais de uma conduta adequada na busca da felicidade pessoal e do bem comum. Com estas afirmações queremos dizer que os professores têm de responder ao apelo ético do acto educativo (Sá Correia, Mendes & Sant'ana, 1999) e de conjugar esforços para praticarem uma educação holística, capaz de confirmar que cada um dos elementos da comunidade global é uma parte que tem de estar em harmonia com o todo, o que consideramos corresponder a uma educação preocupada com a vida moderna e com as pessoas que a vivem.

Nos percursos de aprendizagem, todos aqueles com quem os alunos interagem tornam-se importantes, na medida em que a sua formação integral passa por todo um processo de construção cognitiva e social, de acordo com a perspectiva construtivista da aprendizagem, por processos de assimilação e posterior acomodação, conforme aprendemos com a teoria piagetiana (César, 2000a), e pelas auto- e co-construção. Se os alunos já diferem entre si em ideias, opiniões, valores, atitudes, interesses e objectivos, certamente se distinguem mais ainda dos seus professores. Daqui realça o contributo do professor que, no seu papel de formador, deve ter em conta a zona proximal de desenvolvimento dos alunos, de modo a facilitar-lhes a acomodação de novos conhecimentos. A noção de zona proximal de desenvolvimento foi introduzida por Vygotsky (citado em César & Sousa, 2002; Correia & César, 2001) e refere-se à distância entre aquilo que o aluno é capaz de fazer sem a ajuda de outros, o que representa, portanto, o seu desenvolvimento real, e o que ele pode fazer com a ajuda de um par mais competente, o que corresponde ao seu desenvolvimento potencial.

O papel do professor junto dos seus alunos não se limita à promoção de novos conhecimentos. A sua importância estende-se ao clima que consegue criar na sala de aula e à escolha de metodologias, estratégias e actividades que levem os alunos a interagirem e a aprenderem, sem nunca se afastar da sua relevância enquanto educador em valores e atitudes, não como transmissor de um conjunto de normas moralmente aceites na sociedade, mas como guia ou modelo de conduta de sistemas de valores, de crenças ou de ideologias. As diversas concepções que os professores têm sobre política, religião, cultura e vida em sociedade, seguramente, influenciam os alunos. Muitas vezes, não serão as suas concepções que exercem maior influência junto dos jovens, já que as suas práticas nem sempre correspondem àquilo que pensam e defendem (Korthagen & Lagerwerf, citados em César et al., 2000); como sabemos, cada comportamento do ser humano não é, necessariamente, resposta a uma atitude sua. Levados por situações casuísticas, os professores reagem de modo distinto das suas ideias e posicionamentos na vida. Comportamentos inesperados e inadequados dos alunos em contexto de sala de aula provocam, por vezes, reacções também inesperadas e certamente menos desejadas da parte dos professores. Dada a grande sensibilidade dos jovens aos valores que os adultos, deliberadamente ou não, acabam por lhes transmitir (Fagundes, 2003; A. S. Silva, Azevedo & Fonseca, 2000), os professores não podem abdicar de um profissionalismo assumidamente ético e moral. Afinal o professor não é aquele “que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber,

guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida” (Delors, 1996, p. 133).

Numa perspectiva kohlbergiana, defendemos que todo o professor é um educador moral, na medida em que dita regras e obrigações, sugere a disciplina e actua como modelo, bom ou mau, de relações morais, com o que, aliás, constrói o currículo oculto da escola (Kohlberg, 1987). As afirmações do professor, marcadas pela sua experiência de vida e pelos seus padrões morais e éticos, podem transmitir atitudes, podem traduzir a defesa de um ponto de vista, definir o seu posicionamento no contexto social ou cultural e traduzir a sua opinião ou crença relativamente a comportamentos e sentimentos. Ao justificar uma ideia, o professor baseia-se, sobretudo, em razões, obrigações, princípios ou valores (Valente, 2000). Em tudo o que se envolve no processo de ensino, faz opções, o que implica uma hierarquia de valores (Valente, 1989); e os juízos que faz sobre a realidade não são neutros. Ora tudo isto recomenda ao professor que cuide os seus discursos e escolha criteriosamente os vocábulos que usa; o mesmo será dizer, que use a linguagem adequadamente enquanto instrumento de relação com os alunos, no decurso da sua prática pedagógica. A nossa atenção vai, aqui, para a autoridade axiológica que advém ao professor da sua responsabilidade numa educação em valores (Cabanas, 1998), pelo que nos cabe acrescentar que sem determinadas qualidades um professor nunca será um desejável educador em valores.

Neste contexto, parece-nos, também, que os professores podem desempenhar um papel importante na promoção de valores junto dos seus alunos, se aproveitarem todas as situações de conflito que surjam, procurando, deliberadamente, com criatividade e imaginação, espaços que favoreçam a tomada de consciência de e a reflexão sobre valores. Face a problemas que invadem a escola, como os da indisciplina e do desinteresse dos alunos, os professores devem encontrar respostas que fomentem, entre os jovens, o hábito de reflexão sobre valores e devem, ao mesmo tempo, procurar desenvolver neles competências sociocognitivas que lhes permitam fazer opções morais criteriosas (Marques, 1998). Os professores devem igualmente criar ambientes de ensino-aprendizagem que sejam positivos, ordenados, vivos e alegres, pessoais, estimulantes e construtivos, de modo a que os alunos se sintam mais motivados para a apreensão de conhecimentos, para a mobilização de competências e para o desenvolvimento de valores e atitudes inibidores de comportamentos inadequados ou indesejáveis.

Contrariamente à ideia de professor que pretenda levar os alunos à defesa de determinados valores ou atitudes, o que se sustenta é a necessidade de, por um lado, os

professores conhecerem e, por outro lado, levarem ao conhecimento dos alunos as várias alternativas existentes, as diversas opiniões, os diferentes entendimentos sobre a realidade e a multiplicidade de conceitos e ideias que, articulados no pensamento, permitam problematizar e incentivar a reflexão. Assim, é fundamental que os professores denotem respeito pelas várias interpretações possíveis e favoreçam o comprometimento dos alunos na prossecução de uma vida individual e colectivamente significativa (Purpel, 1996).

Mencionamos meios capazes de irem ao encontro destes objectivos, independentemente das críticas de que são alvo algumas das suas estratégias: a discussão de dilemas morais (baseados na vida real ou hipotéticos) e a consequente avaliação das causas e das consequências das acções, propostas pelos psicólogos Gilligan e Kohlberg (O. M. Lourenço, 1995) nas suas teorias de desenvolvimento do raciocínio moral, apoiadas em distintos modelos éticos, respectivamente, a ética do cuidado e a ética da justiça; as actividades propostas pela abordagem da clarificação de valores (Raths, Harmin & Simon, 2002), que se pauta pela ponderação das escolhas que se fazem, dando mais ênfase ao processo de valorização do que aos próprios valores; a educação do carácter (Purpel & Ryan, 2002) que, pela exposição, aos alunos, de literatura e de biografias de pessoas de reconhecido carácter, facilita a criação de hábitos e atitudes que visam o aperfeiçoamento da conduta moral dos alunos; a teoria do pensamento crítico, caracterizada pelas atitudes de racionalidade, reflexão e avaliação indispensáveis à adaptação do indivíduo à mudança dos parâmetros sociais, conforme defendem Tenreiro-Vieira e R. Vieira (Pedro, 2002); as narrativas éticas, sugeridas por Whitherell e Pagano, entre outros, que, pelo fascínio que exercem ou pela análise que suscitam, levam os alunos a interiorizarem valores (Marques, 1997); a educação axiológica, preconizada por Patrício (Marques, 1997), cujo enfoque vai exactamente para a natureza axiológica da educação, na defesa de que a sua raiz está impregnada não só de valores morais como também culturais (Patrício, 1996); as actividades no âmbito do programa de competências sociais (de efeitos paralelos a outros programas de intervenção), com consequências visíveis no desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Matos, 1998); as técnicas do Programa de Educação em Valores Humanos, o qual visa uma educação universalista, humanista e espiritual, preocupada em “formar seres humanos felizes e capazes de construir um mundo melhor” (Martinelli, 1999, p. 30); as técnicas de resolução de problemas dos modelos da Aprendizagem Baseada em Problemas (em inglês, *Problem Based Learning* ou *Anchored Instruction*, Pinto, 2002), que primam pelo desenvolvimento da capacidade de transferência de aprendizagens anteriores para novas situações; a discussão de anúncios publicitários, de notícias de

televisão, jornais ou revistas, em que se podem explorar não só o valor dos próprios textos como também os valores neles emergentes, dado que os textos da comunicação social reflectem pontos de vista impregnados de tendências sociais e culturais, o que favorece a reflexão, os juízos de valor e o desenvolvimento moral e espiritual dos alunos (Hart, 1996); a exploração de imagens; as actividades de simulação de papéis (em inglês, *role-play*) e de dramatização, que estimulam a tomada de perspectiva dos outros e o desempenho dos seus papéis, permitindo, por isso, aprender a coordenar diferentes perspectivas sobre a mesma realidade; a análise literária, pela importância de que se reveste a operação de descodificação do sentido de mensagens expressas e ocultas nos diferentes estilos narrativos, uma vez que a interpretação de uma narrativa abre novos horizontes éticos e morais aos alunos e pode permitir-lhes uma introspecção; os trabalhos de projecto ou de grupo, em que os alunos cooperam na tomada de decisões e na resolução de problemas enfrentados, situações que os obrigam a recorrerem a técnicas de negociação; os debates, que estimulam a assertividade; os estudos de casos reais (Jares, 2001b), que obrigam a uma tomada de posição face a determinados valores em conflito; e o tratamento dos conteúdos socioculturais dos programas das disciplinas de Inglês e de Alemão, onde o manual escolar pode assumir projecção, quer pela variedade de textos escritos, imagens, gráficos ou tabelas, quer pelas actividades propostas. Também o recurso à arte, nas suas inúmeras vertentes, pode levar os alunos a compreenderem e a aceitarem as diferenças. As produções artísticas transmitem mensagens, ajudam os alunos a partilharem sentimentos e fazem-nos reflectir. A música e o cinema podem ser veículos por excelência de uma educação em valores, dada a apetência que os jovens por eles demonstram.

O que se pretende defender, neste contexto, é a utilidade das várias abordagens disponíveis e das diferentes estratégias que os professores têm ao seu dispor para concretizarem uma educação em valores e atitudes, pois se, quer a educação moral, quer a vida humana se constituem em múltiplas dimensões (Marques, 1997), uma única estratégia nunca conseguirá ir ao encontro do desenvolvimento de todas essas dimensões. Aqui aceitamos, naturalmente, um cruzamento entre educação moral e educação em valores, considerando que educar moralmente é educar em valores (Buxarraís, 2000). Acreditamos, então, que nenhuma abordagem específica à promoção de valores e atitudes nos jovens será a melhor de todas (Cunha, 1996). Qualquer delas, porém, representará, seguramente, um contributo na finalidade educativa que aqui perfilhamos. Crucial é, sem dúvida, que os aspectos socioafectivos sejam tomados em consideração no processo de ensino-aprendizagem; e que nele haja lugar para a expressão das emoções. No mesmo sentido, vai

uma nota para os currículos: na sua concepção ampla de conjunto de aprendizagens a propiciar aos alunos, os currículos têm de se abrir mais às pessoas que moram nos alunos a quem eles se destinam (Azevedo, 1996). Nesta perspectiva, o sucesso dos professores, portanto, do ensino, e dos alunos, por conseguinte, da aprendizagem, pode depender muito do carinho e da devoção com que os professores se entregam à relação educativa, do seu cuidado e do seu interesse pela causa, se acreditarmos que mais se educa com o coração do que com a inteligência ou que os professores nunca serão agentes morais eficientes se não se preocuparem com os alunos (Jarrett, 1991).

Tendo presente a dupla dimensão de currículo, concretamente, a oficial, uniformizada e regulada exteriormente à escola, e a real, dinamizada e conseguida na escola, nem sempre harmoniosamente articuladas (Pacheco, 1996), torna-se mais óbvia a importância do desempenho dos professores. Com base no pressuposto de que as decisões relativamente aos currículos, assim como toda a educação escolar, resultam de uma responsabilidade conjunta entre o poder político e os agentes educativos que operam no terreno, cremos que estes últimos têm em suas mãos a tarefa de construir o currículo real (Pintassilgo, 2002b), que desenha a matriz do ensino da sua prática lectiva diária.

Defendendo a natureza ética da profissão docente (Pintassilgo, 2002a, 2002b) e considerando que o recurso mais importante de que os professores dispõem é a gestão do tempo e do espaço da sala de aula (Richardson, 1997), já que o Estado, a direcção e outras instâncias de gestão pedagógica da escola tomam várias decisões por eles, cabe aos professores encontrarem metodologias, estratégias e actividades próprias que conduzam o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva axiológica consciente. Imprescindível é, sem dúvida, que os professores detenham conhecimento das várias teorias e abordagens existentes neste campo, escolhendo, dentre todas, aquelas que fundamentem as suas práticas consistentemente (Ling, 1996), para que delas possam tirar as melhores vantagens, quer para a sua realização profissional, quer para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos e de si próprios (Carita & M. G. Fernandes, 1997). Para tal, devem, por um lado, reconhecer a necessidade de reconstrução contínua que advém da incompleta dimensão axiológica do ser humano e, por outro lado, aceitar a escola como a melhor fonte onde a Humanidade pode encontrar as bases de uma evolução ética e moral. Se a História não pára, a Humanidade tem de ceder a esta permanente evolução e aproveitar a possibilidade que a própria História oferece (Paulo Freire, 2004).

No enquadramento de uma concepção de educação oposta às teorias clássicas, onde o professor ocupava o centro do processo de ensino-aprendizagem (em que, aliás, o ensino

era preterido em detrimento da aprendizagem), deixando ao aluno um papel receptivo face aos ensinamentos do professor, a essência da pedagogia é dar aos alunos a oportunidade de terem ideias brilhantes; é apresentar-lhes assuntos que suscitem reflexão, é aceitar as suas ideias e é deixá-los sentirem-se bem consigo próprios por serem capazes de as ter (Duckworth, 1991). Neste contexto, realçam os objectivos da Escola Nova, surgida nos anos vinte do século passado e preconizadora de outros movimentos pedagógicos, como o da Escola Moderna, de 1966, que revela influências das ideias de Rousseau e de Dewey e que aceita o desafio de uma educação para a paz e para os direitos humanos (Jares, 1999a). Com estes movimentos pedagógicos, é sublinhado o papel activo do aluno (Nóvoa, 1995) no processo de apreensão de conhecimentos abrangentes sobre a vida e o mundo; dele espera-se autonomia, iniciativa, criatividade, capacidade de crítica e de convivência pacífica.

Com esta concepção, a escola pode ajudar os alunos a descobrirem aspectos do mundo que de outro modo lhes estariam indisponíveis ou camuflados. O professor deve, para tal, fornecer materiais e colocar questões aos alunos que os encorajem a investigar a realidade multifacetada da vida e do mundo, em lugar de, simplesmente, lhes transmitir conhecimentos. Compete ao professor colocar os alunos em contacto com a realidade e deixá-los vivenciar os seus valores, pondo-lhes as questões certas (Duckworth, 1991) e, ao confrontá-los com os assuntos e com os fenómenos reais, levá-los a reflectir sobre o seu interesse e conseguir que eles expliquem o sentido que lhes atribuem. Durante o processo de descoberta, seja ela cultural, social, política, científica, artística, estética, ética ou moral, ocorre a aprendizagem, o crescimento e a mudança, nos quais o professor foi um monitor e não um doutrinador.

Habitualmente os alunos discordam dos professores relativamente a conteúdos de aprendizagem. Não se pode estranhar que facilmente sejam postos em causa conteúdos que não vão ao encontro dos seus interesses e cuja finalidade não lhes foi explicada, para além de que na sua escolha eles não tiveram qualquer intervenção. O mesmo se poderá dizer no que respeita a regras e normas da sala de aula ou da escola em geral, ou da sua própria organização, pois que essas, tal como as aprendizagens, com frequência, colidem com os saberes, hábitos, modos de estar e valores da população estudantil que, fora da escola, por influência daqueles com quem convive, também é educada. A família, os amigos, os pares, a televisão, a Internet, entre outros, constituem-se como uma escola paralela para os jovens, com agentes educativos tão diversos quanto os seus interesses, os seus valores e o

peso das relações interpessoais e sociais que com eles estabelecem. Parece que esta realidade conflitual só se atenuaria por meio de um referencial comum de valores.

Entendendo a dificuldade dos educadores, dos quais destacamos professores, pais e encarregados de educação, na escolha de princípios norteadores a promover nas crianças e nos jovens, e sem a preocupação de distinguirmos entre valor e bem, deixando, aqui, que os conceitos se confundam (Cabanas, 1998), defendemos a existência de valores e atitudes universalmente aceites que orientem a vida pessoal e sociocultural: o humanismo (no sentido do valor da pessoa humana), a vida saudável, o bem-estar, a liberdade, a paz, a justiça, a equidade, o respeito pelo próprio, pelo outro, pelo ambiente natural e pelo património cultural, a aceitação, a tolerância, a cidadania democrática, o civismo, a lealdade, a fraternidade, o cuidado (no sentido da preocupação pelo outro), a solidariedade, a partilha, a cooperação, a honestidade, a integridade, a humildade, a gentileza, a responsabilidade, a organização, a autonomia, a reflexão, a assertividade, o espírito crítico, o discernimento, a iniciativa, a criatividade, a tenacidade, a perseverança, a coragem, a motivação, o optimismo, a auto-estima positiva, o autoconceito, a autoconfiança, enfim, um conjunto de valores e atitudes morais, éticos, cívicos, políticos, estéticos, afectivos e físicos, que funcionem como referenciais de conduta na busca da felicidade e do bem-estar individual e colectivo.

Opomo-nos, naturalmente, a tudo o que identificamos como antivalores, onde sobressaem os estereótipos que ultrapassem a dimensão do processo natural inerente à categorização da informação a que o ser humano recorre para a elaboração das percepções interpessoais, conforme explica a psicologia social (Tajfel, 1982-1983a), os preconceitos, o etnocentrismo, a intolerância, o ódio, a xenofobia, o racismo e outras manifestações de discriminação, a violência, o egoísmo, a injustiça, a crueldade, a maldade, a desonestidade, a indiferença, a podridão, a miséria, o medo, a cobardia, o conformismo, o silêncio e a indolência.

Como já se disse, o contacto com os fenómenos reais propicia a reflexão e, consequentemente, uma certa adopção de valores. Pela sensibilidade e pelo conhecimento, o sujeito vai adquirindo experiência dos valores, na medida em que as coisas o afectam positiva ou negativamente (Cabanas, 1998). Pondo de lado a questão do carácter absoluto ou relativo dos valores, que separa os axiólogos nas suas posições, aceitamos que os valores tenham pesos diferentes para as pessoas e inclinamo-nos a defender que elas vão evoluindo na construção de uma hierarquia de valores, através do equilíbrio entre a inteligência ou o entendimento e o sentimento (Cabanas, 1998). Esta hierarquia de

múltiplos valores, em que uns são mais absolutos e outros mais relativos, por vezes, até, opostos, é construída numa perspectiva racional dinâmica, de acordo com as condições de vida, sem nunca ser definitiva (Cabanas, 1998). Equilibrando o poder da razão com a força da emoção, o indivíduo escolhe valores livremente e orienta a procura da felicidade pela coerência entre a sua maneira de ser e de estar e o seu pensamento (Gikovate, 2002).

À medida que vai apreendendo novos conhecimentos e mobilizando novas competências, o indivíduo manifesta o seu desenvolvimento e caminha em função de valores universais. De acordo com a psicologia do desenvolvimento psicossocial e moral, o indivíduo vai ganhando, não apenas mais conhecimentos, mas também outras maneiras de ver a realidade. É necessário que cada indivíduo veja os outros como pertença de um grupo cultural, dentro dos seus costumes. Este é o grande contributo da antropologia, que nos fala do relativismo cultural e nos aponta o caminho da tolerância e do respeito pela diferença, fazendo-nos compreender que cada cultura é apenas uma entre todas e que os seus valores são relativos, não sendo, por isso, justo tentar impô-los. Justa, mas difícil, será a conciliação do relativismo cultural com a universalidade imposta pela razão (Reboul, 1992), na prossecução da moral kantiana, subjacente ao progresso civilizacional.

2.1. As Relações Interpessoais na Escola e na Vida

A conciliação entre o relativismo cultural e a universalidade de valores exige do professor atitudes consistentes, embebidas de sensibilidade e atenção, face às relações interpessoais que se desenrolam na comunidade educativa, pois a multiplicidade de relações, quer entre os alunos, quer entre estes e os outros elementos da escola, torna-se um universo fértil para a experiência de valores e atitudes e para uma aprendizagem sistemática de relacionamento interpessoal. As relações humanas que se estabelecem através do acto educativo têm de ser repensadas e têm de assentar em princípios democráticos, onde a comunicação e a linguagem desempenham papéis fundamentais, pois elas podem ser reforçadas ou destruídas pelo modo como se fala com as pessoas (Gordon & Burch, 1998). Em contextos educativos impõe-se uma mudança assumida de vocabulário, no qual comecem a reinar, entre outras, noções de colaboração, cooperação, decisões conjuntas, negociação e trabalho em equipa. Como a linguagem não se circunscreve à esfera verbal e conta, também, com as expressões faciais e o movimento corporal, é necessário insistir na honestidade das relações entre professores e alunos, pois

sentimentos, atitudes e valores acabam por transparecer, de uma ou outra forma, contrariando, muitas vezes, a verbalização.

A aceitação genuína é um pilar determinante para uma relação eficaz entre professores e alunos, ao mesmo tempo que representa uma hipótese de crescimento para estes últimos. Sentindo-se, verdadeiramente, aceite pelo professor, sem receber críticas ou elogios imediatos sobre os seus valores ou comportamentos, o que não significa que não os venha a ter, mas que devem ser convenientemente elaborados e contextualizados (R. L. Curwin & G. Curwin, 1993), o aluno vê aumentar a sua auto-estima positiva e a sua autoconfiança, e desenvolve um conjunto de sentimentos e de competências que o levam a reconhecer o seu valor na sua própria aprendizagem e a activar o seu potencial enquanto ser humano, o que lhe permite estar mais à vontade e igualmente mais disponível para a mudança.

No âmbito da aceitação do aluno enquanto pessoa que detém um conjunto próprio de ideias, sentimentos e valores destacamos o recurso à escuta activa, processo em que o professor, para além de ouvir o aluno, infere sobre a sua mensagem, interagindo com ele e provando que está a compreendê-lo (Gordon & Burch, 1998). Esta estratégia, porque permite um clima de liberdade de pensamento e de expressão, predispõe o aluno para a análise e resolução dos seus problemas, atribui-lhe responsabilidade nesse processo e promove a sua autoconfiança, a sua autonomia, a sua maturidade e a sua independência. Favorecendo o desenvolvimento de competências como dialogar, expor e clarificar ideias, ouvir e respeitar as ideias dos outros, e gerir o comportamento, esta estratégia constitui-se, ainda, como um eficiente método pedagógico na educação para a cidadania activa democrática e tem, simultaneamente, um efeito catártico (Gordon & Burch, 1998), na medida em que o aluno se concentra mais nas suas aprendizagens, quando se liberta dos seus sentimentos e dos seus problemas.

Paralelamente aos efeitos nas diversas aprendizagens dos alunos, a escuta activa encoraja uma relação mais personalista, mais significativa e mais harmoniosa entre professores e alunos, pois quando sentem que são ouvidos e que as suas ideias são aceites ou, pelo menos, compreendidas, os alunos predispõem-se também para ouvirem os professores. Quando os alunos já têm um autoconceito muito baixo e não conseguem encontrar valor em si mesmos (estes são os alunos que já enfrentam silenciosamente os conflitos intrapessoais) e os professores os abordam com mensagens de crítica pouco ou nada clarificadas, por vezes até indirectamente, ou mensagens de solução face a assuntos que envolvem sentimentos, ideias e valores, o seu baixo autoconceito e a sua auto-estima negativa apenas se vêem reforçados. De acordo com várias investigações (Garzón & Marín

Ibáñez, 1997), um baixo autoconceito não favorece um bom rendimento e condiciona a possibilidade de êxito. Nem sempre o insucesso dos alunos se deve à ausência de capacidades; muitas vezes é o seu baixo autoconceito que o origina mais directamente (Veiga, 1996), porquanto, à partida, os impede de se esforçarem.

De acordo com o já citado inquérito realizado em Portugal, em 1997 (Pais, 1998b), a origem social dos jovens pode igualmente explicar as questões do sucesso e do insucesso escolar assim como as suas atitudes face à escola; origens sociais desfavorecidas estão, frequentemente, na base de baixas expectativas dos jovens relativamente à escola. É necessário que a escola vá ao encontro destes alunos e os leve a perceberem que o interesse dos assuntos abordados reside na sua aprendizagem e não na crítica, na avaliação ou no juízo de valor sobre o carácter dos alunos. Para tal, muito podem contribuir as mensagens na primeira pessoa dirigidas pelos professores aos alunos (Gordon & Burch, 1998); no mesmo sentido irá a relação empática que os professores consigam estabelecer com eles. Estas mensagens permitem que os alunos vejam os professores como pessoas que, tal como eles, são humanos e vulneráveis, e suscitam neles a vontade de diálogo e cooperação.

Comunicar e conhecer os sentimentos das pessoas, com equilíbrio e sem deixar que eles inviabilizem a reflexão sobre o que está a acontecer, facilita a troca de ideias. É fundamental que as pessoas se compreendam a elas próprias e aos outros, para que as relações que se estabelecem sejam mais ricas e mais positivas (Coimbra, 1990). Dizer aos alunos que se fica triste ou frustrado, quando eles não tomam atenção às explicações do professor, não os deixa ressentidos e pode despoletar neles reacções idênticas, ajudando-os a serem pessoas mais honestas, mais conscientes e mais responsáveis pelos seus actos. Esta é uma estratégia que permite criar sentimentos de respeito mútuo, de cooperação e de verdadeira liberdade, onde a criatividade e a participação dos alunos também tem lugar e onde as relações interpessoais são, cuidadosamente, preparadas. Cremos que assim tem de ser, porque professores e alunos vivem, inevitavelmente, uns com os outros na escola e porque, fora dela, o ser humano precisa dos outros para viver, precisa de interagir com eles para dar sentido à sua própria vida.

A assunção de um comportamento honesto, assertivo e respeitador na comunicação interpessoal, bases para um clima de confiança, encoraja uma resposta igual. Se todos os membros de uma relação interpessoal tiverem a percepção de que há um objectivo comum, independentemente das diferenças de pensar e sentir, isto é, se tiverem o sentido de responsabilidade social, os seus actos tornar-se-ão mais construtivos (Reardon, 1997), o trabalho partilhado terá sucesso e cada um dos membros será capaz de se orgulhar do

resultado comum. Hoje vivemos em comunidades globais e interdependentes, as quais requerem altos níveis de cooperação entre os seus membros (Arends, 1995); os problemas da cidadania actual não encontram solução a nível nacional e carecem de entendimento e de resolução a nível mundial (Cruz, 1998). Por conseguinte os alunos têm de estar preparados para viverem nestas comunidades e têm de responder aos novos apelos da cidadania; “cada vez se torna mais relevante, para ter sucesso profissional e pessoal, saber trabalhar em equipa, saber interagir, saber compreender os pontos de vista dos nossos parceiros sociais” (César, 2000b, p. 39).

Outro aspecto a ter em conta nas relações interpessoais é o facto de que o envolvimento dos alunos, quer na gestão e realização de actividades, nas quais cada um tem de saber explicar o que faz e porque o faz, quer em debates e em diálogo, em que cada um opta por diferentes posições ou estratégias, provoca o conflito sociocognitivo (César, 2000b); este conflito proporciona-lhes o desenvolvimento não só cognitivo como também de competências, valores e atitudes que os preparam para a cidadania activa democrática. Estas actividades favorecem a aprendizagem de competências sociais, na medida em que os alunos aprendem a escutar e a compreender os diferentes pontos de vista, aprendem a argumentar, para defenderem as suas ideias e justificarem as escolhas que fazem, e a ser assertivos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, o sentido crítico e as capacidades para se exprimirem, questionarem e decidirem. A ausência destas competências, pelo contrário, dificulta a vida social dos jovens, quando, por exemplo, eles são alvo de críticas ou de pressão por parte dos seus pares ou dos adultos, quando precisam de pedir ajuda, quando necessitam de serviços públicos, ou até quando procuram fazer novas amizades.

Se tivermos em linha de conta que o desenvolvimento dos jovens é influenciado pelas oportunidades que lhes são dadas e pela preparação que recebem para fazerem escolhas, em função de crenças, atitudes, valores e interesses, compreendemos a importância da criação destes momentos de aprendizagem. Na interacção com os outros, cada indivíduo vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo físico (Pinto, 2002), forma as estruturas do pensamento lógico e desenvolve sistemas de valores. Segundo a Teoria do Desenvolvimento Estrutural (Selman, 1976), não há desenvolvimento senão na interacção com o contexto, pois a tomada de perspectiva social, ou seja, a compreensão que o indivíduo adquire sobre si próprio e sobre o outro, sobre os seus valores e os dos outros, sobre a realidade interpessoal e social facilita o seu desenvolvimento no sentido de uma melhoria qualitativa de atitudes e comportamentos fundamentais para a sua formação de cidadão. Dada a influência que recebe de todos os grupos com que se relaciona, o

indivíduo acaba por fazer uma aprendizagem empírica que contribui para a sua formação global.

Estudando o desenvolvimento sociomoral dos indivíduos, Kohlberg fundou a teoria cognitivo-desenvolvimentista, a qual integra uma sequência relativamente universal de seis estádios de raciocínio moral repartidos por três níveis de moralidade: o nível pré-convencional, o convencional e o pós-convencional (O. M. Lourenço, 2002). A respeito dos níveis de perspectiva sociomoral que lhes correspondem, respectivamente, o da perspectiva individual concreta, o da perspectiva de membro da sociedade e o da perspectiva anterior à sociedade, Kohlberg defende que estes níveis implicam diferentes relações entre o indivíduo, as regras morais e as normas da sociedade. No nível anterior à sociedade já se percebe a importância dos valores universais; tendo como base as regras e os valores aceites, o indivíduo elabora uma hierarquia de valores, revelando maior autonomia e uma noção do que é justo ou injusto que não se confina às regras do seu grupo, seja ele familiar ou nacional. Sendo a moralidade uma questão de decisão e de escolha, o desenvolvimento do raciocínio moral poderá então ser avaliado em função das justificações que o indivíduo dá para as suas acções.

O sistema interpretativo da realidade ou conhecimento construído por cada indivíduo (Fachada, 1991) facilita a sua adaptação à sociedade e dá-lhe alguma segurança; é relevante na identificação com o grupo e na diferenciação intergrupar (Tajfel, 1982-1983b). A psicologia social justifica, assim, a preferência de cada indivíduo face a determinados grupos ou pessoas. Nos grupos é importante conhecer-se o que une os indivíduos, pois isso determina o funcionamento do próprio grupo, que caracteriza a sua estrutura formal. Como os determinismos sociais se impõem mais que as próprias idiossincrasias pessoais na escolha de valores, atitudes e comportamentos, acaba por verificar-se sempre uma tendência para se preservarem as normas, os valores e as atitudes inerentes ao grupo (etnocentrismo) e para se rejeitarem os comportamentos desviantes.

Este aspecto merece especial atenção no contexto educativo, onde se instala o *currículo oculto*, enquanto conjunto de regras consciente ou inconscientemente interiorizadas que orienta o comportamento de cada membro. De acordo com investigação feita sobre o currículo oculto (Purpel, 1996), as escolas não são, nem podem ser, neutras em questões morais, sendo elas próprias influenciadas por orientações socioculturais, valores e crenças. A escola tem, por isso, um papel de relevo na acção e transformação curricular, na medida em que a sua organização, a sua dinâmica e as relações que estabelece com o meio e com outros níveis do sistema educativo encerram uma parte

substantial do currículo oculto (Santos Guerra, 2003). Desde as decisões do Conselho Executivo, às ações singulares dos professores e de outros elementos da comunidade educativa, naquilo que se privilegia e no que se procura evitar, manifestam-se sempre valores, pelo que se pode afirmar que estes estão presentes em todos os momentos da educação e permeiam “o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade” (Valente, 1989, p. 135). Na linha das ideias de Dewey e dando ênfase à função educativa da escola, Kohlberg chegou mesmo a criar a chamada abordagem da comunidade justa em algumas escolas, caracterizada pela sua estrutura democrática, pelo sentido de comunidade e pela tónica na igualdade e na justiça.

Ao realçarmos o papel da escola numa educação em valores, importa lembrar que, nos últimos tempos, ela assumiu a função dos pais no espaço de diálogo sobre os problemas e as preocupações dos jovens, dado o tempo limitado que, por razões diversas, os filhos passam com a família. Entre outros motivos, podemos considerar o tempo que os pais passam no emprego, aquele que perdem na deslocação de casa para o emprego e deste para casa, e o que os filhos passam na escola; aceitemos também como tal as consequências da maior participação da mulher no mercado de trabalho, do crescimento da família monoparental e das solicitações dos avanços tecnológicos e da vida moderna. A falta desse diálogo com os jovens na escola pode contribuir para que eles a vejam como um local asséptico (Valente, 1989), a que não reconhecem qualquer importância no seu processo de desenvolvimento.

Importante é, também, lembrar que, paralelamente à instrução (aprendizagens cognitivas) e socialização dos jovens (educação cívica: pessoal e social, política e cultural), a escola tem visto ampliar as suas obrigações ao papel de guarda (na suplência da família), de apoio social (apesar dos sempre exíguos recursos disponíveis), de inserção profissional e de prevenção da marginalização social (Canário, 1998). Equipando os jovens com as competências necessárias à gestão de situações críticas em que se possam envolver, a escola pode eliminar ou, pelo menos, reduzir a marginalização tanto da vida escolar como da vida activa. Já que nem todos os jovens estão no ensino nas mesmas condições pessoais e socioculturais, a escola pode desempenhar uma função compensatória das desigualdades em que os alunos vivem, levando-os a reconhecerem o seu próprio valor, o que constitui uma dimensão axiológica da educação.

2.2. O Clima da Sala de Aula

Quando falamos da importância das relações interpessoais na comunidade escolar não nos podemos alhear dos ambientes em que elas decorrem ou do modo como as pessoas se sentem dentro do grupo. Espaço privilegiado para o desenvolvimento de relações positivas conducentes à promoção de valores e atitudes que facilitem, aos alunos, uma vida pessoal e social eticamente condigna é, sem dúvida, a sala de aula, cujo clima tem de ser adequadamente construído. Na sociedade actual, onde os jovens já não são conformistas e passivos como eram dantes, temos de criar condições adequadas a cada realidade. Do mesmo modo que alguns comportamentos favorecem um clima de confiança, libertando a comunicação, aproximando as pessoas e fazendo-as sentirem-se mais seguras, outros restringem-no. Ao encontro de um clima apropriado à comunicação com os alunos e ao seu consequente desenvolvimento sociomoral vão os comportamentos de escuta atenta, de delicadeza no trato, de focalização nos assuntos, de verificação, quer da compreensão das mensagens, quer das impressões obtidas relativamente a sentimentos e às razões do comportamento, de prudência no que se refere a aprovações, conselhos ou persuasão, de fornecimento de informação relevante para as suas preocupações e de transmissão de posições e sentimentos próprios (Schmuck & Runkel, 1988).

Deve-se ter em conta que a própria organização da sala de aula pode constituir um contributo no contacto entre os alunos. Ela deve permitir que os elementos da turma vejam as reacções físicas uns dos outros, para facilitar o reconhecimento de sentimentos ou emoções. Quando os alunos ganham consciência das suas emoções, eles desenvolvem um melhor conhecimento deles próprios e aprendem a gerir as relações com os outros. Relativamente a este aspecto é necessário que o professor assuma uma atitude de flexibilidade e de abertura à experiência, no sentido de adaptar a sala de aula a cada contexto específico de aprendizagem. Com base em estudos realizados no âmbito da produção dentro das organizações (Amado, 2000), os quais têm assinalado a influência exercida pelo clima de escola sobre o comportamento dos alunos e, consequentemente, sobre o seu sucesso educativo, sublinhamos a importância do clima em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e as inerentes relações humanas.

Tendo sempre em atenção o seu comportamento, os professores devem, sobretudo, escolher, cuidadosamente, a forma como falam e como se dirigem aos alunos, principalmente, em situações de indisciplina ou de conflito (Wubbels & Brekelmans, 1998); pela forma escolhida, os professores tanto podem magoar e inibir os alunos,

levando-os a baixarem a sua auto-estima positiva e a destruírem a sua autoconfiança, como podem contribuir para a sua harmonia interna, ajudando-os a serem crianças e jovens felizes e confiantes. O equilíbrio psicológico dos alunos é bastante influenciado pelas relações que com eles se conseguem estabelecer (Matos, 1998), factor que deve orientar os professores a desenvolverem com eles relações empáticas. Necessário será que os professores tenham em conta o facto de que o clima da sala de aula é, fundamentalmente, determinado pelos seus valores, atitudes e competências, o que impossibilita, por exemplo, que um professor violento consiga ter um ambiente pacífico dentro da sua sala de aula ou que seja educador para a não-violência.

Em nossa opinião, impor aos alunos valores ou normas de conduta não os ajudará a aprenderem nem a respeitarem quaisquer princípios. Face às sucessivas mudanças que a sociedade enfrenta em função dos avanços tecnológicos e científicos, o significado da vida exige uma permanente reflexão individual e, por conseguinte, uma educação em valores que dê a cada um a possibilidade de aceitar normas, regras e princípios de um modo racional e responsável (Elchardus, 1998). Por isso, sem perfilharem quaisquer atitudes em particular e criando situações educativas que promovam o desenvolvimento do raciocínio moral, como são os diálogos com os alunos sobre o próprio sentido da existência humana, os professores podem despertar neles a necessidade de uma posição pessoal na vida (Ibáñez-Martín, 1998) e favorecer o seu desenvolvimento.

Reconhecemos a necessidade da autoridade do professor, sem a confundirmos com o autoritarismo, o qual pode facilitar a realização de tarefas, mas não promove, nem o crescimento cívico, nem o moral; e recusamos a permissividade no ensino, por considerarmos que o professor não pode abdicar do seu papel de educador. Por exemplo, em situação de indisciplina ou de qualquer conflito, é necessário perceber quem está a sofrer, porque essa pessoa precisa de compreensão: se é o aluno, o professor tem de procurar compreendê-lo; se é o professor, o aluno tem de ser confrontado com aquela autoridade. Aprendemos com P. Freire (2004) que a assunção ética da autoridade docente e das liberdades dos alunos gera um clima de respeito que confere autenticidade à dimensão formativa do espaço pedagógico. Consideramos, por isso, imprescindível que o educador em valores e atitudes assuma uma atitude de humildade constante, de dúvida e de reflexão em relação aos saberes, com consciência das várias ordens de limites emergentes; que tenha capacidade para continuamente equacionar o modo como entende a realidade; e que apresente um posicionamento perseverante face a contextos de menor motivação.

Como Freinet, sustentamos que a disciplina, necessária em todo o processo educativo, deve ser discutida e assumida por todos. Falamos da sua prática e não da sua imposição. Quando alunos e professores criam regras em conjunto, com base na justiça e no respeito para com todos, os alunos interpretarão qualquer acto que viole essas regras como uma autocontradição, o que os demoverá da vontade de as violarem (Kohlberg, 1987). Esta é uma concepção de desenvolvimento moral que segue a perspectiva de Piaget, a qual tem a ver com o aumento do respeito pelos outros e pelas regras sociais e com o aprofundamento da noção de solidariedade, imanentes às relações interpessoais, num crescendo de autonomia individual, em função do sentido de justiça (Coimbra, 1990).

Relembrando uma das conquistas da Humanidade, a ideia de contrato social de Rousseau, de que a moral é produto, realçamos a força do compromisso público na aula. Esta ideia, retomada por autores como Brousseau e Schubauer-Leoni (citados em César, 2000b), introduz o conceito de *contrato didáctico*, que traduz as regras, mais implícitas do que explícitas, pelas quais se orienta a relação professor-aluno. Com base no respeito pelos outros, pelos seus diferentes estilos, ritmos e processos de raciocínio, quando os alunos se comprometem com a turma, em lugar de se confrontarem com a autoridade do professor, eles revelam maior empenho e maior motivação na realização de tarefas e no cumprimento de regras. O compromisso ensina-lhes o autodomínio e a responsabilidade na participação. Este aspecto é relevante se tivermos em conta a atitude de muitos alunos, hoje em dia, face ao saber: eles não revelam motivação, interesse ou curiosidade, não valorizam os esforços dos professores para lhes ensinarem algo e reagem mal ao trabalho que se lhes pede. É o professor que tem de justificar a necessidade da procura de conhecimento (Jarrett, 1991) e conseguir, assim, captar o interesse dos alunos, despertar a sua curiosidade e motivá-los para a aprendizagem.

A confiança mútua no grupo, coadjuvada pelo sentido de justiça e de respeito, facilita a aproximação dos alunos entre si e destes com o professor, permitindo que todos falem mais acerca de si próprios, dos seus antecedentes socioculturais e dos seus valores, o que favorece o funcionamento do grupo. Esta é a dimensão socioafectiva do grupo, onde, conhecida a sua dinâmica, se aumenta a flexibilidade interpessoal, fundamental para a aceitação das diferenças e para a socialização dos alunos. Para além disso, importa a perspectiva pragmática do trabalho num grupo de confiança: a produtividade e a capacidade de aceitar as mudanças aumentam. O *grupo* surge, aqui, definido como um colectivo que, inclinado para uma relativa coesão social, se reúne para realizar uma actividade em comum (Maccio, 1977).

Realçando a perspectiva pragmática do trabalho em grupo, surgiram alguns estudos (Allport & Dashiell, citados em Arends, 1995) que, sublinhando o reforço da cooperação decorrente das relações estabelecidas dentro dos grupos, confirmaram a maximização dos esforços envidados no produto final. Outras investigações no âmbito do ensino cooperativo (Slavin, 1980; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1984; D. W. Johnson, R. T. Johnson & Stanne, 1989) demonstraram as vantagens da cooperação (interacção entre pares, inclusivamente quando alguns são portadores de deficiências) na aprendizagem dos alunos, referindo, para além da consolidação das próprias aprendizagens, o aumento da motivação e da autonomia, o despojar da preocupação pelo outro, a consequente melhoria das relações interpessoais e inter-raciais e o reforço da auto-estima positiva face ao sucesso escolar obtido. Nesta mesma linha vem a longa investigação-acção desenvolvida por Margarida César (autora já citada neste trabalho) e outros autores; em inúmeros estudos, esta autora tem confirmado o mérito do trabalho em diade não só no rendimento colectivo como nas suas consequências a nível individual.

A organização dos alunos em grupos e a consequente interacção na procura de resolução de problemas favorecem, ainda, a aprendizagem de princípios democráticos (Dewey, 2002). Se os alunos apenas forem parte dos problemas e não da sua resolução, eles não aprendem cidadania activa democrática. Neste contexto, não pretendemos deixar o conceito de *cidadania activa democrática* à mercê das leituras que cada leitor possa fazer. Para uma adequada interpretação, urge definirmos o termo cidadania e a expressão cidadania activa democrática. Actualmente, a cidadania tem uma base ética, é vista numa dimensão universal (Monteiro, 2003) e comporta um conceito de construção, na medida em que ela não é imposta, tal como a liberdade; reporta-se ao exercício dos direitos e dos deveres dos cidadãos em várias dimensões (política, cívica, económica, social e cultural). Aprender a cidadania activa democrática corresponde à apreensão de atitudes e competências que tornem os jovens capazes de se desenvolverem como pessoas, de se inserirem socialmente e de participarem activamente no mundo a que pertencem (parecer n.º3/99, de 18 de Maio), “assumindo e exercitando os seus direitos e as suas responsabilidades na sociedade” (Bîrzéa, 2003, p. 7). Criado pelo Conselho da Europa e aceite pelos seus países membros, o conceito de *Educação para a Cidadania Democrática* significa o conjunto de práticas e princípios que visam equipar jovens e adultos para uma participação activa na vida democrática. Pensamos, portanto, em contextos europeus e naqueles onde a democracia é expressão política. Referimo-nos, concretamente, a Portugal, onde, depois do 25 de Abril, o sistema político traduz os valores da democracia.

A diversidade cultural das sociedades democráticas impõe novos padrões de vida (novas atitudes e novos comportamentos), para os quais deve concorrer uma educação para a cidadania democrática. Os jovens sentem-se perdidos face aos problemas sociais que hoje enfrentam, pois carecem de uma séria educação para a cidadania moderna, de conceptualização multicultural, e de uma educação em valores e atitudes que lhes assegurem uma vida feliz e coerente com os novos padrões civilizacionais (Skinner & McCollum, 2000). De um modo geral, os jovens dos nossos dias apresentam atitudes negativas ou de apatia face à política, revelando um certo desenquadramento social que pode constituir uma ameaça à democracia; este facto justifica uma educação que favoreça a aprendizagem de uma efectiva cidadania democrática.

O já referido inquérito de 1997 identificou, exactamente, uma falta considerável de meios, aos níveis material, cognitivo e educativo, tidos como indispensáveis para o exercício da cidadania dos jovens portugueses do fim do século XX, a qual os colocava à margem da tão necessária participação nos assuntos que lhes diziam respeito da vida social e política do país (A. A. Fernandes, 1998). Encontrámos, aliás, neste estudo, a assunção do individualismo dos jovens que mais se preocupavam com as suas necessidades pessoais do que com as sociais, o que permitiu o retrato de uma juventude com pouca capacidade para participar socialmente (C. C. Figueiredo, 2004). A cidadania democrática aprende-se na escola, desde que sejam dadas, aos alunos, condições de participação em todas as esferas educativas, pois só assim eles se apropriam das competências essenciais a esse exercício (C. C. Figueiredo & A. S. Silva, 2000). Percebe-se, então, como o direito e o dever de intervir na sua própria aprendizagem dão forma ao caminho da preparação dos alunos para a sua integração na sociedade.

Defensores destes princípios, cremos que a capacidade que o professor tiver para criar o clima adequado às diversas situações educativas ditará o seu êxito profissional. No tipo de ensino que se perspectiva, o professor tem de estar integralmente presente, combinando as diferentes dimensões inerentes ao acto educativo: os conhecimentos, a lógica, a sua experiência, a sua intuição, a sua maneira de pensar e sentir; ao mesmo tempo, ele tem de aceitar os alunos como pessoas inteiras, com as suas vivências pessoais, com os seus pensamentos, os seus sentimentos, as suas necessidades e as suas expectativas, de modo a desenvolver um projecto pedagógico realista (Alonso, 1999). O professor deve, por conseguinte, criar momentos para conhecer os alunos, as suas ideias, interesses e atitudes, porque conhecer o seu pensamento pode ajudá-lo na busca de metodologias mais adequadas, assim como deve procurar perceber se os alunos também apreciam o carácter

do professor, motivando-os para o interesse nas atitudes e nos valores. Tentando explicar as suas ideias e sentimentos aos outros, os alunos conseguem clarificar o seu próprio pensamento, o que significa que estas discussões constituem momentos de aprendizagem. O professor deve colocar questões mesmo sobre respostas simples dos alunos, encorajando respostas mais complexas e mais críticas e procurando ver se eles mantêm as suas opiniões ou se as mudam. Uma reflexão pode levar à mudança de uma ideia ou de uma atitude, e, para se obrigar os alunos a pensar, basta perguntar-se-lhes o porquê das suas ideias ou opiniões (Jarrett, 1991).

Um bom processo de ensino-aprendizagem leva o aluno a pensar por si próprio e envolve-o em experiências que completem os seus conhecimentos teóricos, ajudando-o a perceber o seu significado (Praia, 1991). Se a capacidade para pensar distingue o ser humano dos outros animais, o papel da escola tem de ser o de “proporcionar uma educação que promova um pensar de qualidade” (Castro & Ramos-de-Oliveira, 2002, p. XV). No seguimento das ideias de Lipman, que realçam a importância da filosofia enquanto método para aprender a pensar, aqueles autores defendem uma educação em que os alunos passem por experiências, intencionalmente, criadas para os ensinarem a pensar e a ganhar consciência da forma como pensam (metacognição), de modo a que eles rentabilizem as suas capacidades e, assim, melhorem o seu rendimento, que pode ser a execução de uma tarefa ou a emissão de um juízo moral. A sala de aula pode espelhar a sociedade e funcionar como um laboratório para a aprendizagem da vida real, onde os alunos se envolvam na pesquisa de resolução de problemas sociais e interpessoais e tenham oportunidade de, por um lado, confrontarem os seus interesses e valores com os dos outros; e, por outro lado, ganhando uma visão crítica sobre eles próprios, autoconfrontarem-se, até descobrirem os seus verdadeiros objectivos, valores e atitudes.

Enquanto microcosmo da multiculturalidade, a sala de aula deve promover a compreensão intercultural, base de um clima apropriado à aprendizagem de valores universais, que se estendem para lá das fronteiras e se orientam pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Procurando que os alunos dêem expressão aos conflitos nos seus pensamentos e que sistematizem o conhecimento que trazem de fora da escola, as aulas podem, também, ajudar os alunos a verem a complexidade da realidade social em que se inserem e a desvendarem a contradição das informações que recebem por influência desse meio (R. L. Curwin & G. Curwin, 1993), favorecendo, assim, o seu verdadeiro desenvolvimento pessoal e social. Falamos da importância do papel dos alunos na construção das suas aprendizagens, pois entendemos que os alunos não evoluem, se não

tiverem oportunidade para participarem nas mudanças (Jares, 2001a). Para além do seu desenvolvimento pessoal, os alunos só ficarão aptos a participarem na mudança ou melhoria social, se a escola lhes proporcionar um desenvolvimento integrado de saberes e experiências reais (Roldão, 1996). As experiências por que passam os alunos ensinam-nos, desde que eles se vejam confrontados com as consequências das suas acções e sejam chamados a responderem por elas, principalmente se essas acções forem negativas ou representarem valores negativos que eles defendem; essas consequências orientam-nos em futuras escolhas. Pela prática de actividades em que seja necessário fazerem escolhas morais, face a problemas pessoais ou de um colectivo, os alunos desenvolvem capacidades que lhes permitem comportamentos éticos e morais.

2.3. Os Conflitos na Escola

Já afirmámos que as várias interacções sociais por que passam os alunos facilitam o seu desenvolvimento (Carita, 2002), pois os conflitos que nelas surgem, sejam eles de natureza objectiva, cognitiva ou normativa (Thomas, citado em Carita & M. G. Fernandes, 1997), frequentemente originam a mudança, aqui entendida como melhoria, já que o ser humano evolui em direcção à melhoria. Neste sentido, reveste-se de grande importância a atitude pedagógica de aceitar o conflito como um processo natural e inevitável, como uma expressão da vida na relação social em que estão envolvidos o professor e os alunos (Carita & M. G. Fernandes, 1997) e, até mesmo, um valor, uma vez que a partir dele pode gerar-se o debate e a crítica, ambos conducentes à assertividade, instância motivadora de concertação ou mudança. Os conflitos intrapessoais ou interpessoais que as interacções suscitam são tão naturais como salutar, pois eles revelam aos alunos a difícil caminhada da conquista de valores como a liberdade, a tolerância e o respeito.

A faixa etária dos alunos do Ensino Secundário é, por natureza, problemática, pois corresponde a vários processos de desenvolvimento biológico, psicológico, cognitivo e moral. A adolescência corresponde a um período de crise, de questionamento de formas de estar no mundo e de assunção de novos papéis (Tallone, 2004); ela constitui uma fase de busca, de experiências, de erros, de avanços e de retrocessos. Nesta fase fundamental de crescimento humano não se podem ignorar os aspectos socioafectivos, onde os valores e as atitudes ocupam lugar de destaque. Nesta fase, a escola começa a preparar os jovens para a vida activa. No final do 12º Ano, alguns iniciam a sua vida no mundo do trabalho e tornam-se independentes da família de origem, afastando-se dela, muitas vezes, para darem

início à sua nova família. Ora, se uma das características do ser humano é a sua capacidade de adaptação, maleabilidade e flexibilidade, é no que eles aprendem a ser que está a chave do seu sucesso (Jares, 2001b), e é na escola, aprendendo a cultivar relações interpessoais saudáveis e a ultrapassar os conflitos de valores a elas inerentes, que os alunos evoluem enquanto seres humanos.

Ao valorizarem o confronto de pessoas com diferentes culturas e valores, as aulas de Inglês e de Alemão podem suscitar conflitos. A abordagem de determinadas normas, regras ou valores pode ser controversa e conflitual. Porém isto é, seguramente, um aspecto positivo da educação em valores, porquanto o conflito promove discussão, debate e troca de opiniões, o que conduz a um enriquecimento tanto cognitivo como socioafectivo das pessoas envolvidas. No confronto de opiniões e interesses que obrigam a uma reflexão mais profunda, nascem, muitas vezes, mudanças de atitude, porque da necessidade de resolver os conflitos de valores que surgem, decorre quase inevitavelmente o recurso à hierarquização de valores universais (Andrade, 1997). Envolvidos nos conflitos, os alunos são levados a raciocínios mais abrangentes, avançando ao mesmo tempo em termos intelectuais e socioafectivos. Pelo contrário, encarar o ensino como instrução pura e simples, em que os objectivos apenas visam a especialização académica e científica, diminui o espírito crítico e a capacidade de reflexão, e aumenta a alienação e a passividade dos alunos (J. V. Fernandes, 2001). Muitas situações de conflito, de indisciplina e de libertação de sentimentos põem a nu ideias, valores e atitudes, constituindo, frequentemente, verdadeiras oportunidades de ensino e grandes momentos de evolução intelectual, pelo que os professores devem aproveitar e explorar esses contextos, em vez de lhes resistir. No confronto com antivalores, como é a situação da indisciplina, os alunos descobrem valores, neste caso, a disciplina, e dispõem-se a lutar por eles, ou seja, é a sua consciência ética que desperta e que os leva à procura dos valores (Coq, 1998). A disciplina e outros valores surgem, então, como forças interiores daqueles que sobrepõem a razão à vontade ou às emoções imediatas, em função de metas superiores, e que revelam maturidade emocional (Gikovate, 2002).

Por conseguinte, em aula e em todo o espaço educativo, é necessária uma atitude permanente de querer ensinar e aprender com os próprios conflitos que diariamente ocorrem (Jares, 2001a). Neste enquadramento, o conceito utilizado de *conflito* remete para uma situação em que colidem ideias, atitudes, crenças, sistemas de valores, interesses ou objectivos, com mais ou menos gravidade, conforme a disponibilidade com que se enfrentam. Para o entendimento deste conceito é crucial que se distinga o verdadeiro

conflito do falso conflito que, provocado por uma falha de comunicação, pode degenerar num conflito real (Jares, 2001b); do mesmo modo, importa separar o próprio conflito da maneira como a ele se reage. É, sobretudo, necessário entender os conflitos, conhecer as razões de quem os provoca e agir sobre essas razões, o que torna o conflito, também, um acto educativo.

Tendo em atenção a mudança da sociedade e o facto de que os conflitos de opiniões podem suscitar a inovação, não se pode olhar o conflito, nos nossos dias, como um mal a evitar ou como sinónimo de incompetência (Fachada, 1991). Falamos de conflitos interpessoais, naturais em qualquer relação entre pessoas, e defendemos a sua aceitação na base do respeito pelas diferenças de opiniões, de valores, de atitudes e de experiências entre as pessoas e do seu direito de criticarem o meio em que se inserem. Reforçamos o interesse pela abordagem de conflitos em contexto escolar, na medida em que, em função da necessidade intrínseca de perceberem os problemas que os afectam, ao resolverem os conflitos do seu mundo real, os alunos realizam aprendizagens que lhes facilitam uma clara definição de conceitos e lhes consagram a assunção da responsabilidade pela autoconstrução da sua aprendizagem. Sentirem-se responsáveis significa sentirem-se comprometidos com uma resposta a dar, a qual pode ser a execução de qualquer tarefa ou o confronto com as consequências dos seus actos, sem serem pressionados exteriormente.

Partilhando a ideia de que a vida poderia ser feliz e fraterna em toda a Terra, desde que os seres humanos quisessem (Langlois, 1998), defendemos a premência de mostrar aos alunos que é necessário acabar com a desigualdade, a falta de respeito e a injustiça com que se vive. Sublinhamos a necessidade de eles desenvolverem a ideia de tolerância, percebendo que não há raças superiores, e de aprenderem a respeitar as diferenças entre os diversos habitantes do planeta. Os fenómenos da violência, da agressividade e da indisciplina que se instalaram nas escolas, por um lado, são o reflexo da sociedade instável que caracteriza a vida moderna, onde defender os nossos valores é já um acto de coragem e viver é um desafio à inteligência humana; por outro lado, esses fenómenos obrigam as escolas e a sociedade no seu todo a uma acção concertada, que vise a compreensão da inevitabilidade dos conflitos em espaços que diária e continuamente são partilhados por uma multiplicidade de pessoas com vivências, interesses, objectivos, princípios e valores distintos. Estes conflitos não são negativos por si e podem constituir-se como meios para se proceder a alterações positivas do ambiente partilhado, desde que se saiba conviver com eles ou que se consiga resolvê-los civicamente, não deixando que eles perturbem o bom funcionamento da comunidade escolar, o desenvolvimento saudável e harmonioso dos

alunos ou a evolução profissional dos agentes educativos. A existência de conflitos surge, nesta perspectiva, como uma motivação para a mudança sempre que as situações o justifiquem.

Lamentavelmente, porém, a aprendizagem da obediência e do conformismo, juntamente com o individualismo e a indiferença que caracterizam os valores dominantes da sociedade actual, fazem com que a passividade, a fuga ou o evitar sejam a resposta da maioria das pessoas aos conflitos (Sharp, citado em Jares, 2002). Se, pelo contrário, os alunos forem ensinados e treinados nas escolas sobre competências comunicativas e técnicas pacíficas de resolução de conflitos, incluindo em ambos os domínios a capacidade de negociação, eles podem reduzir ou anular a necessidade de recorrerem à violência e à emissão de juízos de valor negativos e, ao mesmo tempo, desenvolver o sentido de justiça e a empatia para com os outros, aumentar a sua auto-estima positiva e crescer pessoal e socialmente. Deste modo, todos estarão a contribuir para um clima equilibrado não só em termos de relações humanas como de produtividade, pois que um bom ambiente desenvolve a participação e a consequente produção, o que no caso dos alunos se traduz por melhor aprendizagem.

A aprendizagem de técnicas pacíficas para resolução de conflitos e outros problemas tem de contar com estratégias que, visando os conflitos ou problemas propriamente ditos e não as pessoas, envolvam a disponibilidade dos alunos em confronto para, responsabilmente, encararem as situações que urge resolver, ou seja, que eles sintam, efectivamente, a necessidade de resolverem os problemas; estratégias que lhes proporcionem autoconfiança e abertura ao diálogo, assertividade e autenticidade, sentido de respeito por si próprios e pelos outros, sem se deixarem dominar pelas emoções provocadas pelo contexto e assumindo uma atitude de imparcialidade relativamente aos resultados. Os resultados não podem ser vistos em termos de quem ganha ou perde, porque não se trata de uma batalha ou de um concurso; trata-se, sim, de capacidade de negociação, de modo a que todos os implicados satisfaçam o mais possível as suas necessidades.

Para a eficácia destas aprendizagens, torna-se imprescindível que o professor detenha conhecimento das diferenças socioculturais de cada aluno, das suas motivações, das suas experiências pessoais, de frustrações e medos passados que condicionem o seu comportamento. Se a pessoa de cada aluno comporta uma história de vida, na qual já recebeu alguma educação, as sucessivas aprendizagens que fizer não aterram em tábua rasa e são filtradas pela sua maneira de pensar e de sentir; o mesmo será dizer, pelas suas crenças, pelas suas atitudes e pelos seus valores. Se o professor desconhecer estes

condicionamentos, dificilmente saberá avaliar as dificuldades dos alunos e actuar para lhes facilitar as aprendizagens (Cabanas, 1998). Daqui decorre a defesa de um ensino individualizado, que se dirija à pessoa de cada aluno no seio da heterogeneidade da turma.

No âmbito do conceito de conflito definido neste estudo, cabem-nos, ainda, algumas observações. Frequentemente, muitos conflitos ocorridos em sala de aula não passam de uma colisão entre os interesses dos alunos e as necessidades dos professores, como é o exemplo do grande constrangimento provocado pela difícil exequibilidade do programa curricular superiormente definido, sobretudo ao nível do Ensino Secundário. Paralelamente, temos em linha de conta a diferenciação de papéis entre professores e alunos, nomeadamente, o confronto destes com a autoridade dos professores ou a chamada cooperação conflitual em função da desigualdade de influência que cada um destes actores sociais exerce na relação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Ora estas situações exigem, da parte dos professores, uma grande capacidade para aceitarem a naturalidade dos conflitos e para saberem encará-los como momentos propícios ao desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão dos alunos. Um outro pólo originário de conflitos pode ser a limitação de recursos: nem todos os alunos têm acesso a todos os recursos existentes, o que pode conduzir à competição, por sua vez, fonte de problemas (Fachada, 1991). Todos estes conflitos, mais do que da tentativa de resolução, carecem de uma atitude de aceitação e compreensão das razões das partes envolvidas. Não saber conviver com este tipo de conflitos é arruinar todo o processo de ensino-aprendizagem.

2.4. Os Direitos Humanos

Fazendo jus às nossas ideias sobre a importância dos conflitos em contexto educativo e, simultaneamente, legitimando a mudança inerente ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, pensemos a evolução da Humanidade como um processo de sucessivas conquistas de direitos na base de conflitos surgidos ao longo da História da Civilização. Consideremos, por exemplo, o conceito de cidadania: se a noção de igualdade para todos os seres humanos é conquistada apenas no século XVIII, a participação de todos na vida pública só é alcançada em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual a defesa da dignidade humana ocupa lugar central e uma vida digna é vista como condição moral inerente a todos os seres humanos sem qualquer distinção (Jares, 1999b). Vejamos também que as diferentes dimensões dos direitos humanos, como hoje as conhecemos, não são gémeas; por isso se fala dos direitos da primeira, segunda e terceira

gerações. Até ao século XX, foram sendo gradualmente consignados os direitos civis, os políticos e os sociais; e só no séc. XXI se presente a premência de conquistar os direitos solidários.

Depois da Declaração de 1948, outros pactos e outras convenções foram emergindo, indicando a mudança e o avanço da sociedade. Em Portugal, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos apenas foram legalmente integrados com a Constituição da República de 1976. É, seguramente, importante falar destas questões com os alunos, já que a maioria, por um lado, não tem consciência dos seus direitos e, por outro lado, não se apercebe como os seus antepassados não tinham os mesmos direitos e só os conflitos, os confrontos e a conseqüente mudança os conseguiram tornar realidade. De resto, ainda que os regulamentos internos das escolas não o traduzam fielmente, o primado dos direitos na educação substituiu o dos deveres, pelo menos teoricamente, após o 25 de Abril de 1974.

Os direitos humanos só se tornam efectivos quando estão enraizados nas culturas, e é preciso evitar atitudes relativamente a eles que se restrinjam à especificidade de cada cultura (B. S. Santos, 1997). Em época de globalização, os direitos humanos têm de ser vistos numa perspectiva universal; aliás, é, exactamente, o carácter de universalidade da Declaração que a legitima e, ao mesmo tempo, atribui a todos os seres humanos um estatuto de cidadãos do mundo (Jares, 1999b). Nesta linha se defende que ser cidadão, em qualquer lugar do planeta, implica ter, à partida, um conjunto de direitos elementares: desde a alimentação à educação. O direito à educação é fundamental e indispensável para o desenvolvimento, para a promoção da paz no mundo e para o exercício de todos os outros direitos, sejam os cívicos, os políticos, os económicos, os sociais ou os solidários. Sem uma educação de base, as pessoas não saberão exercer nenhum direito; e conseguir esta educação para todos é um dos maiores desafios morais da actualidade, é uma ética que se baseia na dignidade humana (Matsuura, 2002). Por isso, o direito à educação integra o mandato constitucional da UNESCO, que enuncia a determinação de assegurar a todos um acesso pleno e igual à educação (UNESCO, 2000).

Neste seguimento, também consideramos que sem um determinado contexto socioeconómico não se pode exercer o direito de cidadania. Ressalta aqui, a título de exemplo, a dificuldade dos professores na assunção do seu papel socializador e de educador em valores, justificada pelo fraco reconhecimento social da sua profissão; referimo-nos aos aspectos da sua instabilidade profissional e do seu baixo salário. Esta dificuldade não pode, porém, conduzir a uma perda de determinação. Embora sentindo que muito falta para que os direitos humanos sejam respeitados globalmente, e até por isso

mesmo, e para que todas as pessoas vivenciem o bem-estar que lhes é devido, os professores têm de reforçar a consciência de que algo a fazer estará sempre ao seu alcance e têm de alimentar a coragem para lutar. Ao alcance dos professores em cada sala de aula e na escola em geral está, exactamente, a vontade de assumirem uma determinação e uma responsabilidade pelo seu papel na educação em valores.

Na escola também se aprende com os exemplos da História da Humanidade que nos mostram como um primeiro passo pode desencadear uma mudança: Martin Luther King, Gandhi e Mandela, entre outros, mostraram como se pode lutar sem violência e avançar na melhoria da qualidade de vida. Acreditando que é possível melhorar a condição humana, reinventemos projectos que, alicerçados na tripla dimensão da educação para a paz (paz do ser humano consigo próprio, com o próximo e com o meio ambiente), viabilizem um progresso sinónimo de melhor qualidade de vida psicobiológica (Almeida, 2002). Se o nosso passo for livre e se orientar pelo respeito holístico universal, estaremos no caminho da construção de uma cultura de paz. Digamos que é o nosso comportamento quotidiano que trará a paz (Pureza, 2002) e aceitemos o dever de estabelecer, hoje, novos objectivos para que os Homens vivam em harmonia e em paz (E. Lourenço, 2003). Estes objectivos devem integrar, intencional e conscientemente, os projectos educativos das escolas, para que, com apoio na interdisciplinaridade, toda a actividade educativa viabilize uma educação para a paz e para os direitos humanos, concorrendo, desse modo, para a construção de uma sociedade mais justa, mais livre, mais democrática e sem violência (Jares, 1999b).

2.5. Moral, Ética, Atitudes, Valores, Ensino de Qualidade e Comportamentos

Na defesa das dimensões apresentadas para o processo de ensino-aprendizagem impõe-se a definição de conceitos que clarifique as perspectivas assumidas. Em primeiro lugar, ainda que alguns autores identifiquem os termos *moral* e *ética*, eles constituem duas esferas distintas no âmbito deste estudo. Enquanto a moral se reporta às regras e às normas, habitualmente circunscritas a um espaço sociocultural (mesmo se alargado, como exemplifica o conjunto de procedimentos inerentes aos países membros da União Europeia), orientadoras do comportamento das pessoas que convivem em determinada comunidade, a ética é um imperativo racional (Cunha, 1996) e remete-nos para um plano mais elaborado da razão humana, permitindo reflectir, quer sobre o comportamento das pessoas, quer sobre os valores e as atitudes, quer, ainda, sobre o próprio sentido das

normas e das regras morais. A ética permite problematizar “o que é considerado bom ou mau numa determinada sociedade” e questionar “os fundamentos dos valores, tendo como meta o bem comum” (Rios, 2002, p. 87). A moral surge, aqui, fundada em princípios éticos (Cunha, 1996). As definições destes conceitos permitem-nos concluir que o processo de ensino-aprendizagem é uma actividade moral e ética. Moral, porque se trata de comportamentos humanos: a acção dos professores que visa os alunos; e ética, por toda a reflexão e suas repercussões a que obriga a relação professor-aluno. Concebendo a prática educativa como intrinsecamente humana e, por conseguinte, de natureza ética, Paulo Freire (2004) considera que é o próprio respeito pela essência do ser humano que impõe a sua formação moral, e sublinha a importância da vivência e do testemunho da ética nas relações com os alunos.

Outros dois conceitos que pretendemos definir são o de *atitude* e o de *valor*. Se a atitude corresponde a um posicionamento adquirido, com origens culturais, familiares e pessoais (Chaplin, 1989), desenvolvido a partir da experiência de cada indivíduo em contacto com diversos agentes sociais, que se traduz na sua tomada de posição relativamente a uma questão, o valor, concepção de carácter normativo mais geral e abstracta, corresponde a um objectivo social considerado desejável (Chaplin, 1989) e relaciona-se directamente com a existência do ser humano, dando forma às suas ideias e condicionando os seus sentimentos, num processo dinâmico que acompanha a sua socialização e a consequente interiorização de ideias e atitudes (Carreras et al., 1994).

As atitudes organizam-se no indivíduo e constituem-se como predisposições relativamente estáveis e duradouras (Chaplin, 1989) que lhe conferem alguma congruência no seu pensamento e nas suas acções. Agrupadas coerentemente, elas originam a formação de sistemas de atitudes, os quais podem vir a sustentar uma *ideologia*: conceito com um nível superior de abstracção, que remete para um sistema estruturado e estável de crenças e atitudes. As atitudes detêm graus distintos de importância dentro do sistema: enquanto umas assumem um estatuto mais periférico, outras ocupam um mais nuclear. As mudanças verificam-se normalmente mais ao nível periférico; o núcleo central é preservado o mais possível, já que a ele se deve a segurança do indivíduo. Logo quanto maior é a influência da mudança no sistema, mais se lhe resiste (Marín Ibáñez, 1991). O indivíduo rejeita a dissonância cognitiva, potencial factor de mudança, porquanto ela representa um elemento discordante das suas cognições e pode mesmo constituir uma ameaça à sua integridade pessoal. Daqui se percebe a dificuldade que o ser humano experimenta em caminhar para a mudança e a frequente relutância dos agentes educativos face à inovação.

Os objectos possuem qualidades que são estimadas através, não só da inteligência, mas também, e principalmente, do sentimento e das emoções (Marques, 2002); são essas qualidades que correspondem aos valores e são elas que o ser humano tem de defender e cultivar continuamente. À medida que estima um valor, a pessoa está a apreendê-lo e a reagir em função dele, o que significa que ele motiva as suas atitudes e orienta os seus comportamentos. No primado da liberdade que os valores exigem, já que nem todos os valores têm a mesma importância para uma pessoa (Cabanas, 1998), somos confrontados com escalas de valores ou com a sua classificação numa hierarquia (Marques, 2002). É, portanto, neste primado da liberdade que assenta a construção pessoal dos valores, onde a escola deve assumir um papel de monitorização e esclarecimento dos jovens, nomeadamente, na identificação do que é socialmente universal (Coq, 1998). A promoção de valores ou princípios é tarefa simultaneamente árdua e permanente do professor que se esforça por fazer um ensino competente e por proporcionar aos seus alunos uma educação de *boa qualidade*. Definindo o conceito de *qualidade* como atributo do mundo real, afastamo-lo da habitual conotação positiva e damos primazia à expressão de boa qualidade, considerando, assim, que a prática do professor se deve pautar pelo duplo sentido de fazer bem o dever, isto é, ter um desempenho bom e bonito, para além de eficiente; uma prática pedagógica para onde a sua sensibilidade traz o prazer, a alegria e o orgulho de ensinar (Rios, 2002).

Um outro conceito vem, ainda, a lume quando se fala em atitudes; trata-se do *comportamento*. Atitude e comportamento são conceitos distintos. Embora a atitude comporte uma motivação para a acção, como ficou claro da sua definição, ela não se confunde com o comportamento propriamente dito e só o influenciará se essa intenção estiver presente (Fishbein & Ajzen, 1975). O comportamento não deriva apenas das atitudes do indivíduo, porque nele também influem outros factores, desde os mais básicos elementos fisiológicos inerentes à espécie humana, até aos condicionalismos externos advindos de situações casuísticas. Motivadas por algo que lhes aconteceu, as pessoas podem ter reacções adversas que não nos permitem conhecer o seu carácter, o que nos mostra a inutilidade de fazer juízos de valor. Para além disso, enquanto os comportamentos são observáveis e, consequentemente, permitem uma avaliação directa, as atitudes apenas podem ser apreciadas indirectamente, pois elas jamais se observam.

Embora se reconheçam vários agentes que propiciam a mudança de atitudes, como as diferentes técnicas de persuasão ou as emoções provocadas, a mudança não deve ser induzida, mas integrar, antes, um processo do próprio indivíduo. Facilmente entendemos

como os processos de mudança têm de partir do próprio indivíduo, se tivermos presente o ainda não resolvido problema do abandono escolar precoce na realidade portuguesa, sobretudo ao nível do Ensino Secundário e com especial expressão no 10º Ano, o qual constitui preocupação expressa nas linhas orientadoras da Revisão Curricular. Independentemente das louváveis tentativas dos professores, nomeadamente, dos directores de turma que, neste âmbito, assumem papel de destaque, qualquer mudança tem de nascer do aluno que se encontra em risco de abandono escolar.

No equacionar de questões que estejam na origem deste abandono, há que pensar nas razões que se prendem com a não-integração dos alunos. De um aluno a quem se exige obediência perante normas e regras com que ele não concorda, ou a quem se pede conformismo relativamente a um espaço de cuja organização ele não gosta, sem nunca lhe ser dada a oportunidade de participar nas decisões, de dar a sua opinião, de negociar regras, enfim, de realmente intervir num lugar onde passa a maior parte do seu tempo, não se pode esperar uma fácil integração na escola e nas suas salas de aula. Ele nem chega a perceber porque o deve fazer. Para ele, a escola é um obstáculo; ele não reconhece nela a hipótese de construção de um percurso de vida que vá ao encontro da sua personalidade (César & Carvalho, 2001) e sente-se, seguramente, ameaçado na sua integridade de pessoa humana, defendendo-se com o abandono do espaço. Não lhe é dada qualquer hipótese de produzir mudanças nas suas atitudes e os esforços dos professores, directores de turma, pais ou encarregados de educação, no sentido de lhe induzirem uma mudança de atitude face à escola, esbatem-se na sua intolerância face ao sistema que não tolera as suas atitudes. Para este aluno, afastar-se das normas, regras e valores da escola indica a sua ruptura com uma identidade geralmente aceite. Fora da escola ele tende, depois, a criar um grupo com regras e valores próprios, distintos dos que lhe pretendiam impor, mostrando a sua revolta contra a rejeição social e o insucesso que a escola conseguiu acentuar (Matos, 1998), o que significa a sua procura de identidade ou de manutenção da sua auto-estima positiva (Tajfel, 1982-1983b).

Pelo contrário, dificilmente abandona o ensino ou é incapaz de ultrapassar conflitos o aluno a quem é dado o direito de participar na vida da escola e de intervir no seu clima, e no da sala de aula em particular, o aluno a quem se fornecem explicações sobre as expectativas que dele se têm, isto é, do papel que desempenha enquanto sujeito activo do seu desenvolvimento, o aluno a quem se favorece a co-construção desse desenvolvimento e a quem se reconhece investimento na própria aprendizagem. Naturalmente que num conceito de aluno assim descrito cabe a assunção de pessoa humana única, com origens

culturais, sociais, económicas e familiares específicas, as quais lhe conferem interesses, valores e objectivos distintos dos demais, ritmos próprios de aprendizagem e de socialização (artigos 3.º e 9.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e o tornam igual às outras pessoas humanas apenas em oportunidades de acesso à educação, de sucesso educativo e de realização pessoal e sociocultural. Como se depreende neste enquadramento, quando falamos em sucesso educativo dos alunos, não nos referimos apenas ao acesso aos conhecimentos preconizados nos programas oficiais e à avaliação dele resultante. Gostaríamos, mesmo, de reforçar o papel da escola na construção de referências em valores e em atitudes assim como em práticas democráticas representativas da outra face do sucesso educativo, tantas vezes ignorada; queremos dizer referências que conduzam a uma verdadeira realização pessoal e sociocultural dos alunos, ao seu bem-estar, não apenas enquanto seres individuais, mas também como sujeitos em sociedade.

2.6. Valores e Atitudes nas Aulas de Inglês e de Alemão

No contexto de construção das referências a que acima aludimos, desponta a importância das aulas de Inglês e de Alemão. O professor destas disciplinas domina um espaço privilegiado de abertura ao mundo: sendo a língua, mais do que um simples meio de comunicação, uma das maneiras principais de cada povo expressar a sua identidade, pelo ensino da língua, o professor traz o mundo e todas as suas variáveis aos alunos. Por seu lado, através da aprendizagem da língua, o aluno consegue compreender e aceitar que as diferenças socioculturais são um fenómeno natural, são a identidade de cada povo, a respeitar, a preservar e a defender. Elogiando o progresso humano na capacidade de abertura à alteridade, Sampaio (2003) reafirmava o direito de cada povo à protecção da sua identidade. Tal como defendemos, para o actual Presidente da República Portuguesa, universalismo não se pode confundir com homogeneização; pelo contrário, a noção implica a unidade dentro da diversidade.

É, muitas vezes, no confronto com outras culturas que os indivíduos assumem a sua própria identidade cultural e que aprendem a reconhecer o que lhes é próprio; e sem passarem por esta noção de pertença cultural, os alunos nunca poderão chegar à reflexão e à crítica, próprias de uma consciência ética (Cunha, 1996). Na necessidade de que os outros aceitem as suas diferenças, os indivíduos aprendem a aceitar as dos outros. Falamos da abertura de espírito e da capacidade de descentração cultural (J. V. Fernandes, 2001) que o professor de Inglês e de Alemão pode proporcionar aos alunos, levando-os a

compreenderem, a aceitarem e a respeitarem a pluralidade de valores, atitudes e práticas culturais, na medida em que participa no desenvolvimento de pessoas em relação com os outros. É na tomada de consciência da pluralidade cultural que o aluno compreende que nenhuma cultura é completa (B. S. Santos, 1997) ou superior às outras e que ela apenas ocupa no mundo o lugar que lhe é próprio. Num espaço pluricultural, impõe-se o reconhecimento simultâneo do próprio e do outro, o respeito de todos por todos, donde emana uma espécie de conceito ético de identidade (Berlinguer, 2003), em que as relações humanas se baseiam num conjunto de valores comuns. No intercâmbio de hábitos socioculturais promovem-se as várias identidades (culturas, línguas e valores) no mundo, desenvolve-se o reconhecimento dos direitos humanos numa perspectiva multicultural (B. S. Santos, 1997) e realça-se a pertinência da paz. As relações interculturais promovem a *tolerância*, entendida como o direito de cada um se ver respeitado na sua pessoa e na sua identidade (Reardon, 1997), o que constitui um valor social indispensável à construção de um mundo de paz.

Nesta conceptualização deve consistir, em absoluto, a prática lectiva diária dos professores de Inglês e de Alemão que, para tal, contam com a preciosa ajuda dos programas oficiais e de alguns manuais e com a sua disponibilidade para recorrerem a todas as iniciativas que corroborem uma prática coerente com os objectivos enunciados e, por conseguinte, conducentes a uma formação integral dos alunos. Nestas iniciativas cabe incluir as actividades de complemento curricular, que encontram o seu clímax nos projectos de intercâmbios culturais de alunos e nas visitas de estudo ao estrangeiro. A sua finalidade decorre do pressuposto de que elas estimulam o desenvolvimento dos alunos, quer ao nível dos conhecimentos, quer das atitudes e dos valores, num processo de investigação sobre a realidade de outra cultura e de aquiescência de que, no mundo, os outros ocupam o mesmo lugar que eles. Na descoberta do que mais une ou mais afasta os povos, os alunos apercebem-se das dimensões nacional e universal dos valores. Destacamos alguns dos valores que os intercâmbios e as visitas de estudo podem promover: autonomia, iniciativa, criatividade, autoconfiança, responsabilidade, assertividade, autocontrolo, negociação, espírito de grupo e de entreajuda, colaboração, partilha, compreensão, igualdade, equidade, aceitação, tolerância, solidariedade e respeito por si próprio, pelos outros e pelos espaços.

A realização destas actividades corresponde à concretização dos objectivos enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (nos artigos 4.º, 9.º, 23.º, 39.º e 48.º), e no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (no artigo 7.º), de acordo com os quais os conhecimentos a

apreender pelos alunos resultam de uma articulação entre o saber propriamente dito, portanto, a cognição, o saber ser, o saber fazer e o saber conviver com os outros. Estes recursos educativos sublinham a dimensão intercultural do relacionamento entre os seres humanos, porquanto promovem as relações interpessoais entre alunos com diferentes ambientes culturais, indo ao encontro dos desígnios de uma sociedade democrática que estima os valores do respeito pelo pluralismo cultural e da sua defesa (Marques, 1998). Estes e outros valores só se alcançam pelo conhecimento dos diversos conteúdos culturais; pelo contrário, o desconhecimento dos outros pode provocar o medo e desencadear as mais adversas reacções. Em situações transculturais, o comportamento dos alunos, como visitantes ou como anfitriões, representa a sua cultura de origem, o que pode gerar compreensão intercultural, na base da aceitação e da tolerância face às diferenças.

Todos os seres humanos conseguem aprender as convenções culturais dos outros povos, já que também têm capacidade para romperem com papéis sociais padronizados, sem se deixarem limitar pela sua origem, conforme o comprovam, entre outros, os fenómenos da mobilidade social, da migração e da transsexualidade (Fokhema, 2000). Além disso, todos atravessam várias fronteiras culturais no quotidiano (da família e de casa para o trabalho e deste para a vida social, por exemplo), tendo sempre de aprender as convenções específicas a cada cultura. Naturalmente que, quando viajam, pelo conhecimento da História e da cultura de um povo *in loco*, os alunos percebem porque não podem olhar os costumes dos outros à luz dos seus e aprendem a respeitar o espaço dos outros no mundo. Na mesma viagem, têm oportunidade de olhar para a sua própria cultura a uma certa distância, o necessário para quase experimentá-la como outra cultura. No regresso, na bagagem da sua memória, trazem a imagem de um semelhante que, afinal, é tão igual como diferente deles. Os intercâmbios e as viagens de estudo favorecem, ainda, a criação de laços de afectividade intercultural que, em última análise, constituem as primeiras pedras de cada obreiro, leia-se, aluno, na arquitectura da paz internacional.

A criação de clubes na escola é outra área onde, habitualmente, os professores de Inglês e de Alemão dão o seu contributo para a formação pessoal e sociocultural dos alunos, nomeadamente, para a promoção de valores e de atitudes que funcionem como referenciais de conduta na busca da felicidade e do bem-estar individual e colectivo. Os clubes das Línguas Estrangeiras, da Leitura e da Intercultura, entre os mais conhecidos, são espaços que permitem a dinamização de inúmeras actividades que concorrem para esta grande finalidade da educação. De acordo com o perfil dos seus membros, leia-se, basicamente, interesses, e sem a pressão inerente ao cumprimento de qualquer programa

curricular superiormente definido, a pretexto lúdico, os alunos aderem à tarefa da construção do seu desenvolvimento equilibrado: organizam-se eventos onde se expõe a cultura dos outros povos, lêem-se por prazer as experiências narrativas e poéticas dos outros, organizam-se acções de solidariedade social, enfim, aprende-se num ambiente sempre festivo e desejado. A compreensão das razões porque se actua e a decisão conjunta na acção são a mola real da motivação que, nunca faltando nestes espaços, justifica todos os esforços, que, na maioria das escolas em Portugal, são muitos e grandes, principalmente, pela falta de recursos materiais.

O Conselho Nacional de Educação, nos seus inúmeros pareceres e recomendações desde 1991, tem feito uma reflexão profunda sobre as questões que se prendem com a multiculturalidade enquanto desafio que coloca uma série de questões educacionais, concluindo pela necessidade de promoção de uma educação intercultural. Considerando que o desenvolvimento socioeconómico está ligado à diversidade de culturas e que a educação intercultural promove uma convivência de respeito pelas diferenças, aquele órgão defende que a intervenção da escola “é determinante para a instauração de uma nova vivência da multiculturalidade na sociedade actual e, sobretudo, na sociedade do futuro” (recomendação n.º 1/2001, de 8 de Março, p. 5). Fica, assim, claro o enriquecimento proporcionado aos alunos que conhecem línguas e culturas estrangeiras: para além de poderem multiplicar opções pessoais e profissionais, os alunos são confrontados com a concepção mais humanista e mais universalista da vida, através do reconhecimento do valor dos outros.

Tendo em consideração o desenvolvimento e a acessibilidade dos meios de transporte e, em particular, a evolução da tecnologia na sociedade, as fronteiras entre os países e os continentes no mundo não passam, hoje, de linhas fisicamente traçadas em cartas geográficas. Os alunos de uma qualquer escola, no centro ou na periferia da cidade, estão em comunicação directa com quem eles escolhem, ou até não, no local mais remoto do planeta. O tema, aqui, emergente é o diálogo intercultural na comunidade global em que se vive (Ellenwood, 1996). Para que esse diálogo se revista de um carácter efectivo, e por mais virtual que seja a interacção estabelecida, os alunos têm de se apropriar, conscientemente, de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes. Neste sentido, surge, nos programas oficiais das disciplinas de Inglês e de Alemão, a preocupação em abordar as vantagens e os problemas das Tecnologias de Informação e Comunicação assim como as mudanças que elas operam e as exclusões que originam na sociedade contemporânea, o que constitui um problema ético.

Constituindo-se como agentes de socialização (Barbosa, 2001), as novas tecnologias requerem uma abordagem axiológica, no universo escolar, que enquadre e esclareça a transformação que veiculam de modelos de relacionamento social, de estilos de vida, de valores e de atitudes. Para além disso, aquilo que caracteriza a sociedade da informação do nosso século, nomeadamente, a capacidade de passar informação aleatoriamente e em termos planetários e, sobretudo, a de a ela aceder, requer a orientação que a escola pode dar aos alunos na selecção dessa mesma informação e, simultaneamente, na tomada de consciência de que cada um deles é um ponto numa rede interactiva (Pinto, 2002), fazendo prevalecer o humanismo no campo educativo. Em prol de uma apologia das Tecnologias de Informação e Comunicação em contextos de aprendizagem, realçamos as inúmeras competências, valores e atitudes promovidos com a sua utilização e não podemos deixar de lamentar a falta de formação nesta área, da parte de alguns professores, para que as possam entender como uma mais-valia na formação integral dos alunos (Pinto, 2002). Também não será despiciente referir, aqui, a liberdade e a democracia que as novas tecnologias simbolizam (Llosa, 2003), pela possibilidade que oferecem de se conhecerem distintos pontos de vista sobre um mesmo assunto, através da informação diversificada a que dão acesso.

Poderão existir, sobretudo no Ensino Secundário, programas disciplinares em que os objectivos formativos não sejam tão explícitos como os dos programas de Inglês e de Alemão, e em que, por conseguinte, esta função dos professores não seja tão facilitada, por motivos, quer de ordem temática dos seus conteúdos, quer de metodologias próprias. Os professores destas disciplinas contam, como já se disse, com o valioso contributo dos próprios programas oficiais, que assentam no conceito de língua como fenómeno social por excelência. A semântica deste conceito aponta para a língua, não só como código linguístico que permite realizar intenções comunicativas, mas também como veículo para transmitir atitudes e valores socioculturais. A competência numa língua estrangeira, para além de contemplar o domínio desse código linguístico, implica a capacidade de adequar esse mesmo código a uma situação concreta de fala. Referimo-nos às três componentes da competência comunicativa, nomeadamente, a linguística, ou a utilização formal da língua, a sociolinguística, ou o uso da língua na sua dimensão social, e a pragmática, ou a capacidade discursiva e funcional. Esta tripla dimensão da competência comunicativa leva à compreensão da riqueza civilizacional, enquanto variedade de culturas e de padrões sociais, no diálogo intercultural (Moutinho, 1997).

Dado que as línguas não constituem objectivo em si mesmas, mas servem, antes, a finalidade da comunicação, meio de sobrevivência da espécie humana, elas permitem aproximar pessoas de diferentes culturas, com distintos universos sociais, históricos e geográficos, e facilitam-lhes a transmissão das suas ideias, a confirmação das suas crenças ou a reformulação das suas opiniões (Fagundes, 2003), a troca de experiências e a partilha de sentimentos, a convivência e a aprendizagem das regras que lhes são inerentes (Alarcão, 1997). A linguagem, ou o uso da língua, coloca-se ao serviço do pensamento para clarificar conceitos e explicar as formas organizacionais da sociedade (Castro & Ramos-de-Oliveira, 2002), permitindo às pessoas o conhecimento mútuo de tudo o que se prende com a sua existência. Nesta linha de conceptualização, é fácil convir que os programas destas disciplinas integram as grandes finalidades da educação e constituem-se como excelentes instrumentos para uma eficaz educação para a cidadania mundial, para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos e, indiscutivelmente, para a promoção de valores e atitudes favoráveis à sua formação integral.

Contudo, no que diz respeito à vertente programática dos currículos destas disciplinas, convém fazer uma ressalva: muitas vezes, o seu conhecimento chega, indirectamente, ao professor. É através do manual que utiliza na sua prática lectiva que o professor conhece os conteúdos programáticos, cumprindo, assim, mais o manual do que o próprio programa (Pinto, 2002). Dado o rigor dos critérios de elaboração dos manuais escolares nos últimos anos, é crença generalizada que eles traduzem, irremediavelmente, os programas. A escolha dos manuais, por parte dos professores, limita-se, maioritariamente, à sua adaptação ao contexto escolar, seja pelo grau de dificuldade que os textos e actividades apresentam, por forma a respeitar o perfil dos alunos da comunidade escolar onde eles vão vigorar, seja pela sua organização e estrutura, seja mesmo pelo preço, entre outras características, em detrimento de algumas indicações dos próprios programas. Na generalidade das escolas, a adopção de manuais não reúne as condições necessárias a uma escolha reflectida com base em pressupostos teóricos e coerente com os projectos educativo e curricular de escola. Recorrendo apenas às grelhas de análise superiormente definidas, os professores analisam os manuais de forma precária e fazem até muitas opções de carácter estético (M. E. Santos, 2001).

Decorrente desta realidade, o papel dos currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão na promoção de valores e atitudes nos alunos deriva de uma espécie de inter-relação entre aqueles que consideramos serem três eixos fundamentais: (a) os programas, espelho das ideologias dos seus autores, na origem de todo o processo, (b) os manuais,

resultantes das leituras que os seus autores fazem dos primeiros, e (c) os professores, concretamente, as suas concepções pedagógicas e as suas representações sobre o carácter formativo dos currículos. Juntos, eles facilitarão ou não o contributo destas disciplinas na promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis, como procuramos mostrar na Figura 1, através da representação que concebemos para o enquadramento conceptual do estudo.

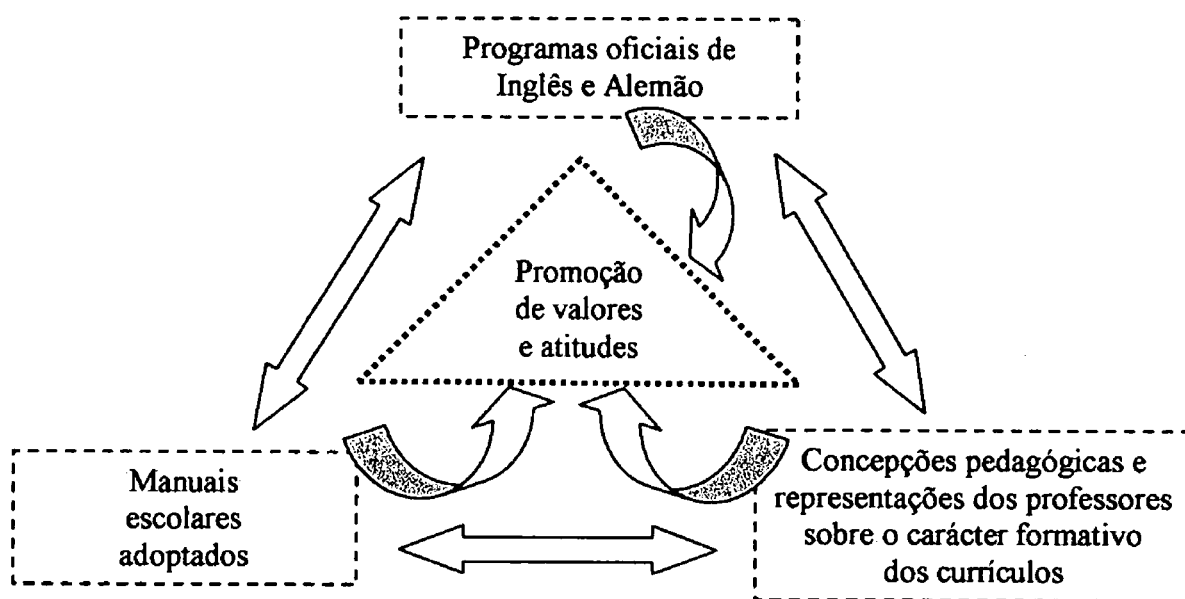


Figura 1. Enquadramento conceptual do estudo.

Esta representação ajuda-nos a compreender que, partindo dos programas oficiais de Inglês e de Alemão, da articulação que deles se consegue com os manuais escolares e com as concepções pedagógicas e as representações dos professores sobre o carácter formativo dos currículos, resulta o contributo do processo de ensino-aprendizagem destas disciplinas na promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis. Seguindo a origem etimológica do termo *currículo*, que surge como um percurso a fazer, definimos o seu conceito, no âmbito educacional, em termos de um projecto (Pacheco, 1996) cuja aplicação, obedecendo a intenções pré-definidas, necessita de toda a contribuição dos professores e do reconhecimento do valor de todas as experiências e métodos de aprendizagem. Este conceito remete-nos para a perspectiva abrangente de currículo, na qual se conjugam as planificações pré-definidas, o seu contexto de aplicação e os saberes, atitudes, valores e crenças daqueles que nele intervêm. Olhando o currículo como uma multiplicidade de ambientes curriculares coexistentes, constituída pelos normativos, pelas orientações e pelos

interesses profissionais e de aprendizagem, encontramos uma contradição natural nas decisões, por força tanto das rotinas escolares como das barreiras subtilmente construídas pelos intervenientes (Pacheco, 2004).

Por isso, o enquadramento seguido merece-nos, ainda, uma outra consideração: qualquer das vertentes dos currículos corresponde, inevitavelmente, a opções ideológicas e a processos de selecção. Da consciência de que não há educação que não tenha um suporte ideológico responsável pelos valores que lhe são inerentes (Rocha, 1996) e de que a língua e a literacia não são inocentes nem poderão nunca ser neutras (Bearne, 2000), nasce uma dupla preocupação quanto ao comportamento pedagógico do professor: no decurso do processo de ensino-aprendizagem, ele deve, por um lado, ter estes aspectos sempre em linha de conta e estar atento à veiculação dos valores e das atitudes subjacentes às diversas ideologias, procurando ser crítico relativamente aos aspectos socioculturais do espaço e do tempo que o cercam; por outro lado, deve procurar assumir e verbalizar as suas escolhas, fundamentando-as, de modo a favorecer o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de análise reflexiva dos alunos (os artigos 2.º, 3.º e 9.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, apontam esta preocupação).

2.7. Uma Nova Atitude face a uma Velha Preocupação no Ensino

“A velha Clotilde passava aos outros
as poucas letras que sabia
e dela não dava nada a ninguém.
A escola com ela era triste;
no inverno, ou na primavera, os dias eram iguais”
(Rego, 1939)

As considerações que tecemos em geral a propósito de valores em educação não constituem matéria inédita, pois parece ser consensual que a escola ultrapassou a sua tradicional concepção de ensino enquanto processo de transmissão de conhecimentos, dando lugar a uma ideia de educação que acompanhe as necessidades do progresso da vida civilizacional e da própria sobrevivência da Humanidade: uma educação que viabilize a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia tanto de professores como de alunos (P. Freire, 2004). A consciencialização do facto de se ser cidadão num mundo globalmente conturbado, onde os males sociais e económicos se estendem à escala planetária, apela à razão, àquilo que demarca o estatuto humano, e exige uma atenção redobrada e uma acção empenhada dos agentes educativos. Na luta por uma sociedade

justa e pacífica, democraticamente co-construída, os professores devem prover os alunos da cartografia do mundo actual e da bússola que lhes permita navegar através dele (Delors, 1999). A gradual interpenetração de culturas a que se assiste vem reforçar a necessidade de uma educação em valores, atitudes e competências que proporcionem o saber viver juntos, recusando a violência e optando por soluções pacíficas em situação de conflito (Mayor, 1994). Como defendia o, então, Director Geral da UNESCO, a educação deve favorecer a abertura aos outros, o altruísmo e a solidariedade, fazendo com que os alunos reconheçam o valor dos outros seres humanos, a sua dignidade e a sua integridade, o que constitui o fundamento ético da paz, da segurança e do diálogo intercultural.

Relembrem-se a este propósito as inúmeras iniciativas internacionais que, desde a década de 90 do século passado, vêm reacendendo o valor preventivo da educação (Monteiro, 2003) e pondo o seu enfoque na questão da boa qualidade do ensino. Com esta preocupação última, surgiu também em Portugal a figura da Avaliação Interna de Escola, que, no presente, não conseguiu, ainda, ultrapassar a fase embrionária. Vista, sobretudo, como um instrumento de controlo, que poderá conduzir à censura ou à desqualificação, a avaliação de escola é dificilmente bem recebida pelos professores. Urge, porém, que toda a escola a aceite como uma necessidade crucial, um meio para encontrar dificuldades e abrir novos caminhos, na prossecução do objectivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, exigindo, também, que a sua realização tome em linha de conta os princípios da ética (Santos Guerra, 2003).

Na escola, é necessário ensinar e aprender a conviver; a compreender, a respeitar e a aceitar a diferença; e a ser-se tolerante. Neste enquadramento impõe-se a aceitação tácita de um tipo de disciplina em educação que favoreça o convívio democrático (Jares, 2001a), e urge que os alunos se comprometam, sempre condignamente, com o autoprojecto pessoal e social, ou seja, que participem activamente na construção do seu projecto pessoal e intervenham em diferentes estruturas da comunidade educativa. Se esta última intervenção não é fácil, porque não está acessível a todos os alunos, tão pouco o é a sua participação activa na construção de um projecto pessoal, numa sociedade em que a concorrência reduz as diversas oportunidades que se oferecem aos jovens (A. S. Silva, Azevedo & Fonseca, 2000); e eles sentirão muita dificuldade em definirem o que desejam ser e fazer, principalmente quando ingressarem no mundo do trabalho, se a escola não os orientar na concretização de uma cidadania de liberdade, com deveres e com direitos, quer civis e políticos, quer sociais e solidários, com toda a dignidade que lhes advém do facto de serem humanos. Por isso, a escola tem de criar um ambiente que lhe permita apoiar os alunos

individualmente, deixar que cada um conheça e negocie as regras sociais, dando-lhes novas oportunidades para a formação da sua identidade (Stoer et al., 2001). Favorecendo a participação activa dos alunos, os professores convidam-nos a “viver e a aprender através e em interacção com esta vivência” (Dewey, 2002, p. 41), promovem a sua criatividade e a sua imaginação, e permitem que cada um revele a sua singularidade no processo de autoconstrução de uma identidade de actor social (Barbosa, 2001).

Conscientes da presença do currículo oculto, ou daquilo que transcende as indicações oficiais, nas comunidades educativas, em geral, e em cada espaço-turma, em particular, sabemos que os alunos vivenciam experiências significativas ao nível moral e ético (Purpel, 1996). Se assumirem a sua responsabilidade e o seu dever de educadores, e funcionarem como guias axiológicos (Marín Ibáñez, 1991) ou indutores axiológicos (Patrício, 2001), os professores podem contribuir para a clarificação ou melhor entendimento dessas experiências; por isso consideramos que a ausência de medidas educativas, intencionalmente, expressas só corresponde ao desperdício de oportunidades para favorecer um adequado desenvolvimento sociomoral dos alunos (Coimbra, 1990; Rodríguez, 1997). Não terá sido esta a oportunidade dada pela figura do documento basilar da comunidade educativa, leia-se, Projecto Educativo de Escola, herança já dos jesuítas?

Esta comparação implícita entre o Projecto Educativo e o Ratio Studiorum (abreviatura do título das regras pedagógicas da Companhia de Jesus: Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu) resulta da identificação que se encontra nas suas funções. Se o Ratio Studiorum, uma espécie de código pedagógico, definia uma missão para os colégios jesuítas e regulamentava os métodos de ensino, constituindo-se como uma proposta de atitudes que, ao ocupar-se do conteúdo do ensino, também impunha métodos e regras (Barroso, 1995), o Projecto Educativo (criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) é o documento “que consagra a orientação educativa da escola . . . no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. O objectivo de ambos os documentos é o de orientar e mobilizar as actuações dos diferentes agentes educativos, de modo a atribuir um carácter único à instituição que servem, não consentindo que a falta de rigor ou a fragilidade destruam a sua autoridade e o clima de confiança desejável para o desenvolvimento sociomoral de todos os elementos. Para elaborar um Projecto Educativo, a escola tem de hierarquizar prioridades (Canário, 1998), naturalmente baseadas na sua identidade; esta identidade, por sua vez, deve ser fundamentada com a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aluno, onde o humanismo deve prevalecer.

2.7.1. O Enquadramento Legal da Mudança de Atitude

Podemos dizer que a preocupação com os valores no panorama educativo não é recente, embora ela só tenha assumido um carácter sistémico e integrante dos documentos intencionalmente elaborados para o ensino em Portugal a partir da década de 80, nomeadamente, com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que a estabelece no panorama escolar. Perspectivando uma educação mais preocupada com a socialização dos indivíduos, os valores fundamentais do estado democrático e os direitos humanos, aqueles normativos trouxeram aos planos de estudo as actividades de complemento curricular, o espaço curricular não disciplinar da Área-Escola e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, todos concebidos como esferas de concretização da formação pessoal e social dos alunos.

A implementação da disciplina que, para além de constituir opção juntamente com a Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras Confissões, não conhecia professores com formação para a leccionar, apenas se concretizou em poucas escolas. Os outros espaços constituem as hipóteses trans- e interdisciplinares de formação pessoal e social dos educandos, adequados à abordagem de matéria axiológica. Se no Ensino Básico estas experiências tiveram algum sucesso, no Ensino Secundário, por razões diversas, elas não conseguiram, de todo, responder aos objectivos enunciados na lei. De qualquer modo, a Área-Escola e o Desenvolvimento Pessoal e Social acabaram por sair dos planos curriculares e, enquanto no Ensino Básico outras áreas curriculares não disciplinares surgiram como alternativas nesta esfera de formação, os alunos do Ensino Secundário ficaram, como sempre, à mercê da sensibilidade e do sentido de responsabilidade axiológica dos seus educadores.

Face à impossibilidade de generalização da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, a preocupação com o papel formativo da escola, em concreto, na educação para a cidadania, trouxe-nos um estudo centrado no Ensino Básico (Menezes, Mendes, Ferreira & Ribeiro, 1996), o qual confirmou serem, exactamente, as estratégias trans- e multidisciplinares que favorecem a abordagem intencional de questões relacionadas com a educação cívica. Esta inferência apoiou-se em três grandes conclusões, resultantes de entrevistas a diferentes actores do sistema educativo e da observação de amostras representativas de alunos, professores e gestores escolares: (a) os programas oficiais tendem a escamotear a promoção de atitudes e competências para o exercício da cidadania, dando mais ênfase aos conhecimentos; (b) os manuais, por sua vez, minimizam o potencial

dos conteúdos programáticos, ao fazerem uso de abordagens que privilegiam o acumular de conhecimentos em detrimento da capacitação para a acção; e (c) as práticas educativas não reconhecem o tratamento de temas relacionados com a cidadania em sala de aula e põem o seu enfoque nas áreas mais tradicionais dos programas.

Nos últimos anos têm, aliás, surgido inúmeros trabalhos de investigação sobre o carácter formativo dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, apontando muitos deles para a não concordância entre os pressupostos dos programas curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas, sobretudo ao nível da formação pessoal e social dos alunos e da educação para a cidadania. Estes trabalhos começaram a fazer eco nas universidades, que vêm respondendo com cursos de formação para professores, no sentido de despertar para uma consciência exigida pela co-cidadania mundial da actualidade.

Com fundamentação teórica e prática no Projecto Educação para a Cidadania Democrática, do Conselho da Europa, foi criado um módulo de formação para professores (Salema, Martins, Costa & Tuna, 2003), com o qual se proporcionou informação e reflexão aos níveis teórico e prático sobre a abordagem do tema nos diferentes espaços curriculares, e se levou os professores a identificarem, debaterem e desenvolverem práticas das suas experiências pedagógicas indicadoras de uma educação para a cidadania democrática. Na apreciação feita às experiências apresentadas, concluiu-se que os professores parecem constituir-se como potenciais educadores para a cidadania democrática, na medida em que recorrem a trabalho interdisciplinar e em equipa, o que se considera um comportamento adequado àquele tipo de educação; no entanto revelam dificuldade em desenvolverem práticas que se coadunem com a educação para a cidadania democrática na especificidade das suas áreas disciplinares, o que indica a necessidade de formação permanente nesta área.

Igual conclusão é tirada de um estudo do Conselho da Europa (Torney-Purta & Henry Barber, 2004) sobre a participação democrática nas escolas e as atitudes cívicas dos adolescentes; este estudo foi realizado em vinte e três países europeus, dos quais Portugal fez parte, nos Estados Unidos e na Austrália. De acordo com os resultados encontrados, entre outras necessidades, considerou-se que deve ser dada prioridade à formação de professores na área da educação para a cidadania democrática, a fim de que estes desenvolvam a sua vontade para colaborar com os jovens e os orientarem em diálogos, onde, de modo livre e responsável, eles dêem voz às suas opiniões sobre assuntos sociais e políticos, sejam encorajados a pensarem criticamente e a analisarem questões polémicas, de modo a que se sintam valorizados.

Sustentando o importante papel da escola no desenvolvimento de valores políticos e cívicos dos jovens, este estudo constatou que nos países em que se verifica um ensino explícito sobre práticas democráticas e resolução de problemas na escola, e onde as salas de aula se abrem à discussão e ao debate, os jovens apresentam um alto nível de atitudes e de intenções de participarem em actividades de cidadania e revelam atitudes positivas face a grupos étnicos e a imigrantes. De realçar neste estudo é, exactamente, a significativa correlação encontrada entre o clima da sala de aula e as atitudes dos jovens relativamente aos membros de grupos étnicos e aos imigrantes. Depois da afirmação de que os resultados serão muito significativos se, depois da escola, os alunos recordarem experiências bem sucedidas de trabalho com os seus pares de diferentes origens socioculturais, mas com preocupações comuns, a sugestão apontada vai para políticas educativas adequadas que transformem as escolas em laboratórios para a prática de cidadania e para o desenvolvimento de valores imprescindíveis à manutenção das sociedades democráticas.

Tendo-se tornado um objectivo comum das políticas educativas europeias, a Educação para a Cidadania Democrática foi alvo de um estudo (Bîrzéa et al., 2004) que sobre ela procurou identificar as políticas existentes, as medidas de implementação e as representações dos seus profissionais em toda a Europa. Entre outros aspectos, o estudo permitiu constatar o papel crucial atribuído, por todos os países, ao sistema educativo e, em especial, à Educação para a Cidadania Democrática, para resolver os desafios culturais, políticos e socioeconómicos que a sociedade moderna enfrenta. No entanto uma das conclusões tiradas aponta, exactamente, para a distância que se verifica entre as intenções políticas e as práticas nos terrenos educativos. No relatório regional da Europa do Sul, onde se inclui Portugal, é frequentemente assinalada a clivagem entre o currículo concebido e o implementado. Um dos aspectos salientados refere os métodos de ensino seguidos na Europa do Sul, os quais, com base nos manuais adoptados, são mais centrados nos professores do que nos alunos e obrigam os alunos, sobretudo, a processos de memorização e repetição na aprendizagem.

Se em todos os países europeus se encontram objectivos educativos explícitos relacionados com a aprendizagem da democracia, com base na crença de que a estabilidade democrática depende bastante do compromisso cívico e das capacidades dos cidadãos europeus, a investigação mais recente evidencia um declínio na participação e no interesse dos jovens pela política e pelas formas de governo. Como ressalta do estudo, a implementação das políticas de Educação para a Cidadania Democrática depende mais da participação eficaz dos professores e da sua capacidade para inovarem em metodologias,

do que do apoio governamental de cada país, o que, em face das conclusões tiradas, aponta para a necessidade de formação dos docentes nesta área. Os resultados encontrados mostraram que as práticas de Educação para a Cidadania Democrática, assim como os momentos de promoção de valores e atitudes que vão nesse sentido (contra a violência, a xenofobia, o racismo, o nacionalismo agressivo e a intolerância, e a favor da coesão, da justiça social e do bem comum), se pautam, na generalidade, por acções pontuais de alguns professores e, na maioria dos casos, através de actividades de complemento curricular, portanto, parte do currículo não formal. Os resultados deste estudo revelaram-se de tamanha importância que contribuíram para a decisão de tornar 2005 o Ano Europeu da Cidadania através da educação e estiveram na base da planificação das respectivas actividades.

Tendo passado em revista alguma da investigação que se aproxima da problemática do nosso estudo, concentramo-nos agora na perspectiva legal que a enquadra. Encontrámos uma preocupação unânime com o investimento nas escolas e na qualidade da educação tanto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que define o regime jurídico da autonomia da escola, explicitando que esta autonomia se desenvolve nos planos cultural, pedagógico e administrativo, como no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, ambos baseados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (artigos 2.º, 3.º, 24.º, 37.º e 45.º), e na Constituição da República Portuguesa (artigos 73.º e 77.º). Nestes decretos, é dada ênfase à democraticidade na organização e na participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, artigo 3.º) e feito apelo a uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, de forma a conduzir à efectiva igualdade de oportunidades e à correcção das desigualdades existentes (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, preâmbulo), com base nos princípios da defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com as gerações passadas e futuras, e da liberdade de aprender e ensinar, no respeito pela pluralidade de doutrinas e métodos (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, artigo 3.º).

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (artigos 4.º e 8.º), que estabelece a Revisão Curricular do Ensino Secundário, vem reforçar o objectivo do aumento da qualidade das aprendizagens neste ciclo de ensino. Na verdade, o Ensino Secundário assume, hoje, maior centralidade na contribuição para o desenvolvimento humano dos jovens, dado que estes realizam a sua inserção profissional cada vez mais tarde (Azevedo, 1999). Desta fase de

escolarização espera-se, por conseguinte, a oportunidade de um amplo desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores que enriqueçam singularmente cada jovem e que o preparem para o exercício de múltiplos papéis sociais. O Documento Orientador da Revisão Curricular aponta como objectivos “o aumento da qualidade das aprendizagens, o combate ao insucesso e abandono escolares, uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento” (Ministério da Educação, 2003, pp. 5-8).

Torna-se óbvio que esta revisão impõe, também, mudanças de métodos e estratégias da parte dos professores, e implica, seguramente, uma mudança de atitudes. Aliás, o resultado das reformas educacionais é sempre uma reconstrução do papel dos professores, pois reestruturar a educação implica reformular papéis, regras e responsabilidades destes agentes educativos (Carlgren, 2002). Por isso, nenhuma revisão curricular alcançará alguma vez os seus objectivos na totalidade, se aqueles de quem elas dependem não compreenderem a razão da mudança e não se responsabilizarem por ela (Pacheco, 1996). De igual importância se reveste a compreensão de que no cerne de qualquer revisão curricular ou reforma do Ensino Secundário “estão os alunos, a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal, como seres únicos e como membros activos da sociedade” (parecer n.º 1/2003, de 14 de Março). Esta noção encerra uma perspectiva filosófica da qualidade do ensino e apela para um *ethos* escolar que, por um lado, valorize todos os alunos e, por outro lado, os encaminhe num processo de auto-valorização pessoal e os ajude a tornarem-se membros valiosos para a sociedade deste século (Leonard et al., 2004).

De facto, é do senso comum que a realidade está longe de acompanhar os normativos e a própria necessidade (Viñao, 2001). Poderemos questionar-nos se a dificuldade residirá, então, na indisponibilidade das instituições educativas ou dos professores, em particular, para reequacionarem as suas metodologias e estratégias, as suas relações pedagógicas, quiçá, as suas atitudes. Uma das justificações dadas para o alargamento da duração dos tempos lectivos, introduzido com a Revisão Curricular do Ensino Secundário, é, exactamente, a possibilidade de diversificar metodologias e estratégias de ensino, o que simultaneamente reforça a constatação anterior e a necessidade implícita (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, preâmbulo e artigos 11.º e 12.º).

Em Portugal, a inovação e a diversidade constituem uma dificuldade real, porquanto exigem uma atitude de aceitação da mudança, de rejeição de largos anos de experiência profissional, inclusivamente, de aprendizagens hoje obsoletas numa conjuntura estratégico-educativa, de resistência a uma tradição que, apesar de afastada da evolução civilizacional, está profundamente enraizada nas atitudes e nos sistemas de valores que se desenvolveram

ao longo de décadas de um regime de repressão pouco convidativo à inovação, à criatividade e à iniciativa individual. É difícil fugir ao peso da cultura escolar que permanece ao longo da História e sobrevive às sucessivas reformas educativas (Viñao, 2001). Falamos, aqui, do reflexo das continuidades da História na educação que, contudo, não pára de procurar um ideal; mas a própria definição do conceito de ideal provavelmente justifica o facto de a educação ainda não o ter encontrado (Prost, citado em Pintassilgo, 2003). Neste quadro, urge uma forte determinação da parte de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, incluindo aqui já deliberadamente os alunos, para que se assumam as mudanças e para que a escola se concentre e direcione as suas finalidades e actividades de ensino para os alunos enquanto pessoas; para que ela se torne uma organização, essencialmente, preocupada com as potencialidades dos alunos e lhes facilite o protagonismo, de forma a ajudá-los a descobrirem o tesouro que em si está escondido (Delors, 1996) e que resume as condições que cada um tem para obter o sucesso educativo e o êxito pessoal e social.

No âmbito das reformas do Ensino Básico e do Ensino Secundário viu-se surgir, na última década, um leque de novas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, cujo propósito parece reflectir a prioridade de reorientar a actividade educativa para as pessoas que são os alunos, enquanto sujeitos da sua formação e não como objectos ou matéria-prima a ser trabalhada. Elas vêm, seguramente, focar a atenção dos agentes educativos para a complexa missão social e para o desafio cultural que a escola detém. Abrindo algumas portas à necessária dimensão local do currículo e favorecendo a discussão dos conhecimentos oficialmente prescritos, em que se acentuam os interesses de uma cultura dominante (Pacheco, 2004), as novas áreas curriculares permitem procurar conteúdos educativos que reflectam as efectivas necessidades sociais e culturais dos alunos; necessidades que incluem um conjunto de referências e de valores característicos do meio em que se inserem, para além dos que representam uma sociedade mais global. Podemos considerar que as reformas na educação em Portugal têm democratizado o acesso à escola. Verificamo-lo, pelo menos, no prolongamento consagrado à escolaridade obrigatória; questionamo-lo, porém, nas suas limitações, referindo, a título de exemplo, o facto de os alunos não terem, nesta fase escolar, manuais gratuitos, entre outras regalias, o que levaria mais à escola tantos filhos de agregados familiares desfavorecidos. E confrontamo-nos com muitas escolas sem os meios necessários para ajudar todos os alunos a usufruírem daquela democracia inicial; verificamos que as escolas recebem todos os alunos, mas não têm propostas educativas para todos eles (Azevedo, 1996; I. Figueiredo, 2001). Queremos,

com isto, referir-nos à diferença entre a igualdade de oportunidades de acesso à educação e a igualdade de oportunidades de sucesso educativo (Pintassilgo, 2003).

Na verdade, tem-se tentado infringir mudanças no sistema educativo português. O país tem-se esforçado para adaptar a educação às novas condições políticas, económicas, sociais e culturais, o que confirmamos nos normativos que surgiram desde a assinatura do Tratado de Salamanca, em 1994. O país tem defendido os princípios da escola inclusiva e da qualidade do ensino (S. Freire & César, 2003) na base de um espírito democrático. No entanto a grande massa heterogénea (em termos de faixas etárias, graus de maturidade, talentos, origens socioculturais, interesses, objectivos e valores) que compõe o universo actual de alunos está submetida a um modelo escolar homogéneo, a metodologias padronizadas e à massificação geral do ensino, os quais promovem a exclusão, com todas as consequências nefastas daí advindas para o desenvolvimento dos jovens, por não contemplarem a diversidade que caracteriza a sociedade contemporânea e que aumenta sem parar (A. S. Silva, Azevedo & Fonseca, 2000). No mundo globalizado em que vivemos, é indispensável que a escola parta de uma percepção clara das diferenças e das desigualdades dos alunos assim como das especificidades dos saberes, para se constituir como unidade produtiva. Depois, partindo da efectiva contribuição de cada elemento assim como de cada disciplina, a escola pode, então, levar a produções colectivas e a trabalhos de interdisciplinaridade. A escola que temos e que deveria ser para todos, ao contrário de incluir a diversidade e a individualidade, num esforço contínuo de reconhecimento da sua riqueza, de acordo com os princípios da escola inclusiva (César & Carvalho, 2001; César & Sousa, 2002), não consegue ainda, efectivamente, direccionar o centro da sua actividade para os diferentes alunos, o que se verifica pelo pouco acolhimento individual que lhes é feito e pela falta de espaços de participação activa de todos eles (Azevedo, 1996; Dewey, 2002). Parece-nos urgente que a comunidade educativa assuma, de facto, os princípios da diversidade, da equidade, da justiça e da participação, num esforço pelo reconhecimento dos pressupostos da cidadania democrática.

Partindo do princípio de que os professores fazem depender o valor da escola, enquanto espaço educativo, assim como o sucesso dos currículos, da sua competência pessoal e profissional (Reardon, 1997), têm de ser todos os professores, representantes da coerência pedagógica de uma determinada comunidade educativa, a promoverem situações que estimulem a participação, a decisão, a assunção de responsabilidades, a cooperação e a acção social de todos os alunos, criando oportunidades para que todos vivam a democracia dentro das escolas e percebam que esta se conquista através de um processo contínuo de

construção. Proporcionar aos alunos ocasiões de acção prepara-os para acções futuras e torna-os fontes de progresso social, enquanto fazê-los obedecerem àquilo em que eles não participam só os conduz à apatia (Sérgio, 1984). Como se percebe, a consciência de que é pela acção que se aprende tem já tradição teórica e este é um dos princípios da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (n.º 4 do artigo 45.º).

Atentemos num dos valores da democracia que é a possibilidade de os cidadãos fazerem entrar as organizações em crise, significando isto, a possibilidade de as criticarem. O pressuposto daqui decorrente é a oportunidade dada aos indivíduos de estarem permanentemente a (re)construir. Essencial ao desenvolvimento é a capacidade de, continuamente, se reconstruírem valores e de se criarem sistemas de valores compatíveis que facilitem a resolução de conflitos e a tomada de decisões. Esta é a filosofia dos autores do Movimento da Escola Moderna (Niza, s.d.) que, definindo-se como construtivistas, defendem que os alunos aprendem e evoluem pela reflexão que fazem da sua experiência e pelas consequentes mudanças. Trata-se de uma perspectiva social do desenvolvimento, a qual o associa à mudança direccionada num sentido de melhoria, que pode ser a autonomia do aluno, a sua própria evolução ou a da sociedade.

O princípio subjacente a esta perspectiva, que traduz a ideia do Ministério da Educação (parecer n.º 1/2001, de 14 de Julho), é o de uma educação para a formação permanente. A educação escolar tem, por conseguinte, a função de motivar os jovens para uma formação ao longo da sua vida, de modo que eles consigam não só acompanhar as transformações e a evolução da sociedade como também responder à sua própria necessidade de nela intervirem. Para tal, as pessoas têm de ser capazes de, continuamente, apreender, seleccionar e aplicar conhecimentos; por isso precisam de dominar métodos de pesquisa, de ter capacidade de reflexão e espírito crítico, e de valorizar atitudes de cooperação. Tenhamos em linha de conta que as práticas de grupos culturais estão sempre sujeitas a alguma negociação com as novas gerações e com as respectivas condições sociais, pelo que a cultura tem de ser encarada numa perspectiva dinâmica (Gutiérrez & Rogoff, 2003). Os jovens, como todas as outras pessoas, movem-se sempre no seio de relações sociais e culturais, com determinadas expectativas, com regras e costumes próprios, que eles só poderão alterar, se conquistarem alguma autonomia para exercerem as competências adquiridas (Perrenoud, 2002a).

Pensando socialmente, os agentes educativos têm de promover nos jovens as capacidades e as competências necessárias aos diversos postos de trabalho existentes, e vindouros, assim como a outros ambientes sociais da actualidade, e do futuro, garantindo-

lhes a mobilidade socioprofissional. Concomitantemente têm de assumir que a finalidade da educação não é ajustar os jovens à sociedade tal como ela existe (Azevedo, 1999; Martinelli, 1999). Ajudando os alunos a apreenderem conceitos que lhes facilitem a compreensão do meio envolvente e a desenvolverem valores e atitudes que orientem os seus actos consciente e responsavelmente, a educação deve valorizar o potencial humano que permitirá a cada jovem participar na construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Deve, por conseguinte, prepará-los para uma intervenção crítica e activa conducente à modificação da sociedade, no sentido de a adaptarem às suas próprias necessidades (Alonso, 1999) e de a melhorarem (Gervilla, 1993), libertando-a do preconceito e da discriminação, com base no valor da igualdade (Carneiro, 1995).

Se a educação deve visar a inserção social dos jovens (Roldão, 1996), não numa perspectiva de adaptação inconsciente à sociedade, mas, sim, de uma preparação adequada ao pleno exercício da cidadania (Barbosa, 2001), a escolaridade tem de cumprir o grande objectivo da integração condigna, ou seja, activa e participada, dos jovens em todas as esferas da sociedade. Defendemos, por isso, que a educação deve ser um “instrumento estratégico de mobilidade social e de consecução de um determinado estilo de vida” (Stoer et al., 2001, p. 334). Porém o actual descrédito no diploma escolar e a ausência de perspectivas que os jovens enfrentam no mundo do trabalho fazem da escola uma fonte de injustiça social, que proporciona uma formação deficiente e deixa os jovens sem condições para a sua realização pessoal e social. Lamentavelmente, encontramos estudos que demonstram a ineficiência do sistema de ensino para garantir a igualdade de oportunidades a jovens com diferentes origens sociais (Pais, 1998b); estudos que verificam, por um lado, a inexistência de oportunidades de emprego para muitos jovens e, por outro lado, a incompatibilidade entre as suas habilitações académicas e o mercado existente. Ora uma escola que não avance eficientemente “para a prestação de um serviço sociocultural e para o apoio à integração social da população escolar em risco de exclusão social” (Azevedo, 1996, p. 134) não serve a sociedade dos nossos dias.

Equacionando razões que possam justificar as consequências do ensino português na sociedade actual, conforme acabamos de descrever, inclinamo-nos a insistir na pertinência de uma educação em valores e atitudes, sobretudo, em ética e em moral, pilares, por excelência, de uma formação integral dos alunos. Este objectivo está subjacente aos artigos 2.º, 3.º e 47.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e é partilhado por vários autores (Barbosa, 2001; Patrício, 2001; Reardon, 1997; Rocha, 1996; Rodríguez, 1997; Valente, 1989). Defendemos igualmente que a educação em valores e atitudes, conducente à

formação integral dos alunos, tem de permear os objectivos de todas as disciplinas, já que em todas elas, inevitavelmente, se justificam ou julgam actos e opiniões, o que significa submetê-los a leis morais e a valores pessoais (Elchardus, 1998).

Neste mesmo sentido surge o Relatório da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação (Commission Européenne, 1997). Os seus autores sublinham a necessidade de todos os professores se envolverem no ensino dos valores, criando, mesmo, um vasto leque dos que consideram serem os valores comuns à civilização europeia: entre outros, apontam os direitos humanos, as liberdades fundamentais, a democracia, a paz, o respeito pelos outros, a solidariedade, a equidade no desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a preservação do ecossistema e a responsabilidade individual. Este envolvimento e esta atenção tornam-se, particularmente, prementes no Ensino Secundário e, em especial, nos Cursos Gerais, dada a ausência de áreas disciplinares apropriadas ao tratamento de questões ligadas a valores e atitudes neste nível de ensino e o facto de que a sua estrutura curricular não oferece a flexibilidade do Ensino Básico. Apenas no 12º Ano os alunos dispõem da Área de Projecto, na qual os professores podem, efectivamente, co-construir o currículo, já que se trata de um “espaço de confluência e integração de saberes e competências adquiridas ao longo do curso em torno do desenvolvimento de metodologias de estudo, investigação e trabalho em grupo” (Ministério da Educação, 2003, p. 15). Assim sendo, têm de ser todos os professores de todas as disciplinas a apadrinharem uma educação fundamentalmente axiológica, reconhecendo que, para além dos objectivos informativos de cada disciplina, portanto, os saberes próprios a cada especificidade disciplinar, surgem os formativos, onde se enquadram, entre outros, as competências, os valores e as atitudes (Cunha, 1996).

Na ausência compreendida de padrões valorativos generalizados, cremos que a comunidade escolar pode, e deve, assumir e fazer valer, intencionalmente, o seu papel na formação integral dos alunos, criando as condições necessárias e as situações adequadas para promover uma educação em valores e atitudes, de forma a responder aos objectivos da formação pessoal e social dos alunos, conforme são enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (artigos 2.º, 3.º, 43.º e 47.º), no documento que deu expressão aos objectivos nela estipulados relativamente à estrutura curricular do Ensino Básico e Secundário, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (artigos 7.º e 9.º), e no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que revoga o anterior, alterando os planos de estudo, mas que mantém este mesmo espírito (preâmbulo e artigos 4.º, 6.º e 8.º).

Tomemos como exemplo a Grã-Bretanha, onde a relevância dos valores, da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social em educação tem provocado ampla discussão, dando lugar, nos últimos anos, a um vasto conjunto de documentos e relatórios que enfatizam a necessidade de a educação formal contribuir para a formação integral dos alunos e, em especial, para o seu desenvolvimento moral e social (Bailey, 2000). No confronto dos currículos de Inglês com um desses relatórios, esta disciplina surge como um excelente meio para o ensino de valores e de cidadania, porque não só permite examinar os valores culturais do mundo em que se vive como também, através das abordagens escolhidas, favorece a sua promoção (Bearne, 2000). Encarando esta disciplina com a responsabilidade de revelar a diversidade, os paradoxos, as dificuldades e as complexidades, as ambiguidades e as duras realidades da vida, inscritos em textos orais e escritos, a citada autora realça os valores transmitidos pelas mensagens contidas nos textos, bem como as noções sociais traduzidas pelas narrativas, os quais permitem compreender diferenças, direitos e deveres, escolhas morais e a diversidade de contextos, e que, ao levantar questões, conduzem à reflexão sobre crenças, valores e atitudes culturais. Dado que o significado dos textos se extrai da sua relação com os leitores, o professor assume uma importância extraordinária, quer intermediando a escolha, quer guiando as leituras das diversas mensagens. Por isso se lhe exige, por um lado, uma grande sensibilidade e consciência face às influências que as mensagens possam exercer sobre os alunos; por outro lado, a competência para despertar o sentido crítico dos alunos na interpretação das mesmas.

Em resposta às críticas a um ensino que não prepara bem os jovens, nem para o Ensino Superior, nem para a vida activa (Ministério da Educação, 1997), surge o documento orientador das políticas para o Ensino Secundário, o qual define as finalidades deste nível de ensino e as medidas ministeriais propostas para a sua viabilização. Entendendo, hoje, o Ensino Secundário para todos os alunos e não só para quem pretende ingressar no Ensino Superior, o Ministério da Educação defende que este ciclo de estudos “deve proporcionar aos jovens uma sólida educação científica, tecnológica, humanística e estética que constitua uma base para a sua formação e integração na vida activa” (Ministério da Educação, 1997). Na linha da intenção ministerial de alargar a escolaridade obrigatória até ao 12º Ano, o Ensino Secundário tem por finalidade assegurar aos jovens uma longa e diversificada formação escolar que lhes garanta um conjunto de competências básicas transferíveis, de acordo com as exigências do novo mercado de trabalho e com vista ao desenvolvimento local e regional. Esta reconceptualização do Ensino Secundário responde,

certamente, a uma lógica de educação permanente que se impõe nas sociedades modernas. É, igualmente, objectivo do Ensino Secundário contribuir para uma ocupação informada, crítica e equilibrada dos tempos livres dos jovens, devendo, por isso, todo o acto educativo concorrer para a promoção de estilos de vida e de convivência saudáveis, nomeadamente, através do desenvolvimento de actividades artísticas e desportivas. Deste modo, a concretização de aprendizagens fundamentais, que conduzam a uma integração social e profissional eficaz e à autonomia económica dos jovens, será a finalidade última do cumprimento do Ensino Secundário.

Desenhado com uma identidade própria, que se pretende como ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e simultaneamente como ciclo de formação terminal, o Ensino Secundário exige a valorização do ensino e da aprendizagem das experiências em ciências, das línguas modernas, da arte, da cidadania e das novas tecnologias; para além disso, pede uma atenção reforçada à língua materna, à matemática e às humanidades. Estas exigências implicam metodologias e estratégias diversificadas, onde se salienta o trabalho de projecto e de interdisciplinaridade; e obrigam, naturalmente, à disponibilidade de recursos formativos variados. Para além disso, é requerida uma revisão dos regimes de avaliação, de modo a que esta passe a ser concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, adaptada aos diferentes percursos formativos. Neste âmbito e pretendendo realçar a importância da avaliação no contexto do objectivo do nosso estudo, recordamos o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, que aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário e que, embora revogado em alguns pontos (n.º 25, n.º 26 e n.º 27) e com nova redacção no n.º 42, se mantém em vigor na sua generalidade e, em particular, no que concerne às finalidades e ao objecto da avaliação: o n.º 7 do capítulo 2 deste Despacho Normativo diz que “a avaliação incide sobre os conhecimentos e competências adquiridos, tendo ainda em conta os valores e atitudes desenvolvidos pelos alunos”. No que concerne às inovações preconizadas para o Ensino Secundário, o Ministério da Educação sublinha o trabalho da orientação escolar e vocacional dos jovens, o qual deve, efectivamente, contribuir para um encaminhamento coerente com as vocações e competências por eles demonstradas, ao mesmo tempo que sugere uma articulação reflectida entre toda a actividade pedagógica e a investigação educacional.

A Revisão Curricular do Ensino Secundário surge-nos a par do reconhecimento da importância deste nível de ensino “na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades” (Ministério da Educação, 2000, p. 7), a cujas exigências e necessidades tem de

responder. Preconizando o rigor e a exigência necessários a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e apelando para a criação de espaços estimulantes de aprendizagem que vão ao encontro das expectativas pessoais dos jovens, esta revisão sublinha o valor educativo e formativo dos projectos curriculares a desenvolver nas escolas secundárias. O contributo do Ensino Secundário para a integração dos jovens neste mundo de aceleradas inovações deverá, assim, ser a promoção de conhecimentos, de capacidades e de atitudes “fundamentais, estruturantes e de natureza instrumental, que lhes permitam prosseguir os seus percursos profissionais, académicos e pessoais” (Ministério da Educação, 2000, p. 19), o que leva a colocar a tónica da aprendizagem no desenvolvimento das competências de procura, sistematização e avaliação da pertinência do conhecimento. Embora reconheça um acesso mais facilitado à informação, através do qual as novas tecnologias podem mesmo substituir a escola, a Revisão Curricular realça a intervenção do contexto escolar no desenvolvimento de competências e do espírito crítico, assim como na sistematização de toda a informação recebida, e apresenta a escola como o lugar certo para se aprender “a ser cidadão livre, responsável, crítico e disponível para participar plenamente na vida colectiva das sociedades” (Ministério da Educação, 2000, p. 7). A propósito das competências a desenvolver nos alunos, a Revisão Curricular aponta para a concretização da educação para a cidadania democrática, entendida como área transversal a todas as actividades curriculares.

Ainda uma outra nota sobre a Revisão Curricular: numa lógica construtivista, o enquadramento dos princípios que orientam esta revisão encaminha a função de avaliar para uma perspectiva de identificação e superação das dificuldades reveladas pelos alunos, os quais têm de ser ajudados para tomarem consciência da sua responsabilidade na construção de aprendizagens. O enfoque cai, aqui, na diversidade de instrumentos de avaliação e na sua autenticidade, ou seja, na adequação das actividades de ensino e de aprendizagem às actividades de avaliação, de modo a que avaliar signifique (a) melhorar os processos de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, (b) levar o aluno a reflectir sobre o seu percurso formativo.

Nos últimos anos, tem-se notado uma grande influência da agenda educativa supranacional, com maior expressão dos quadros europeus, nas decisões curriculares e até no âmbito da formação de professores no espaço nacional português (Pacheco, 2004). Enquanto Estado Membro da União Europeia e do Conselho da Europa, Portugal respeita e procura seguir as recomendações destas organizações para a área do ensino das línguas, com base no princípio de preservação da diversidade linguística e cultural. O Quadro

Europeu Comum de Referência para as Línguas, que ultrapassa o âmbito nacional, enquadra-se nos projectos que Portugal tem integrado a nível da Europa para o desenvolvimento de políticas educativas comuns. Como o seu nome indica, trata-se de um documento de referência que, com uma definição clara de objectivos e métodos de ensino-aprendizagem, constitui uma base comum para a concepção de programas e manuais escolares, para a elaboração de exames e para a formação de professores de línguas. A sua grande finalidade é a de fomentar a reflexão e a partilha de informação entre os profissionais na área do ensino das línguas, em todos os sistemas educativos da Europa.

As competências gerais definidas neste documento referem-se à tomada de consciência sobre o mundo e à comunicação intercultural, o que permite inferir a importância dos valores subjacentes ao diálogo intercultural. A avaliação sugerida, abrangente, inclui os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores dos alunos. Entre outros instrumentos de avaliação, é realçado o porta-folhas (em inglês *portfolio*), onde o aluno regista as aprendizagens que vai realizando. Ao registar o que já sabe, o aluno aprende a dar valor às suas aprendizagens. O porta-folhas aponta para a perspectiva construtivista de aprendizagem e favorece a reflexão, a capacidade de autocrítica, a responsabilidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno no seu percurso escolar. Defendendo a importância de que o aluno saiba o que se espera dele e que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, vá sendo informado do que já sabe ou não fazer, das possíveis causas do seu sucesso ou insucesso assim como dos caminhos a seguir para superar as suas dificuldades, este documento desperta para a realização sistemática de uma avaliação formativa, cujo princípio assenta na reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, em função do desejável perfil de saída do aluno e da melhoria da sua aprendizagem.

Um outro aspecto pertinente das referências do Quadro Comum é o apelo à consciencialização sobre a dicotomia entre avaliação e classificação: embora confrontados com a necessidade de atribuir aos alunos uma classificação (periódica ou final) quantitativa, os professores não podem abandonar os critérios de avaliação pré-definidos, nem podem esquecer-se que os aspectos socioafectivos têm, impreterivelmente, de ser contemplados. Igual cuidado deve haver, nestes momentos, com a auto-avaliação, a qual irá permitir correlações com as avaliações dos professores. Porém para que a auto-avaliação tenha significado, os alunos terão de ser conscientemente encaminhados para ela; isto significa que os professores ajudam os alunos a reflectirem sobre os seus próprios processos de aprendizagem (metacognição), contribuindo também, deste modo, para o desenvolvimento da sua responsabilidade, da sua autonomia e da sua capacidade de

reflexão e de autocrítica. Revelando-se capazes de apreciar as suas competências e as suas fraquezas, os alunos encontrarão, nestes momentos, uma motivação para orientarem a sua aprendizagem de modo mais eficaz.

Para além de todos os diplomas legais já referidos, tem surgido, nos últimos anos, um vasto conjunto de documentos (pareceres e recomendações), de equipas de trabalho ligadas ao Ministério da Educação, que reforçam sistematicamente a preocupação em alicerçar a organização do sistema educativo em objectivos conducentes à formação global e equilibrada dos alunos. Nesse sentido, a finalidade é promover a sua realização pessoal e comunitária, já que a realização de todos os seres humanos, tendo como referência os seus direitos, passa pelas relações interpessoais no seio de uma cidadania mundial (Praia, 1999). Tratados e cimeiras internacionais têm sublinhado a vontade de construir uma sociedade mais livre, mais justa, mais tolerante e mais democrática, assente na promoção dos direitos humanos e no reforço da democracia pluralista.

Em várias intervenções do Conselho Nacional de Educação, tem sido sublinhada a necessidade de concretizar aspectos fulcrais do Ensino Secundário. Referimos aqueles que nos merecem especial atenção: planos curriculares que promovam aptidões, saberes e atitudes conducentes à construção de projectos de vida pessoais, à assunção de diferentes papéis sociais e ao consequente desenvolvimento da cidadania; percursos educativos adequados à diversidade dos jovens; e sua orientação pessoal, escolar e profissional, face à instabilidade do mercado de trabalho (parecer n.º 1/2003, de 14 de Março). Considerando que a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem não depende exclusivamente de revisões curriculares, o Conselho Nacional de Educação aponta vários factores que, em sua opinião, poderão concorrer para a resposta de qualidade de que Portugal necessita; entre outros, fala-nos da autonomia das escolas, da participação dos alunos e da formação de professores.

Decorrentes destas preocupações surgem, no universo educacional, objectivos gerais de uma educação para a cidadania democrática, para os direitos humanos, para os valores, para a paz, para o ambiente, para a saúde e para o consumo. Qualquer destas perspectivas de educação terá de ser sustentada pelo ambiente axiológico que integra os currículos, numa perspectiva transdisciplinar; falamos, aqui, do efectivo aproveitamento de todas as matérias curriculares e da especificidade das suas temáticas, bem como dos problemas emergentes da particularidade de cada contexto educativo, o que nos parece justificar a ausência de um programa formal, exteriormente elaborado, para uma única disciplina que vise o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

2.8. Preocupações Próximas deste Estudo

As últimas décadas marcam um já longo período de transição em termos de processos sociais e de fenómenos culturais no mundo. Este facto constitui uma oportunidade para se reflectir sobre valores em educação, pois, ao despir-se dos padrões dominantes de pensamento e acção, e ao lançar um olhar condescendente ao desconhecido, o mundo assume o potencial necessário para reequacionar valores (Pintasilgo, 1996). Neste contexto, a educação preenche o papel fundamental de facilitar a interligação das diversas realidades emergentes e de fazer encarar todos os processos da vida como elementos de um único pensamento nessa corrente de interligações. Para o desempenho deste papel, a ética impõe-se nos discursos educativos como meio para compreender o que é escolher e agir conscientemente na procura do certo e do bem (Levy, 1996).

Na revisão de literatura que efectuámos na área do contributo das disciplinas curriculares para a promoção de valores e atitudes nos jovens, encontrámos vários trabalhos de investigação no enquadramento da formação pessoal e social e da educação para a cidadania, no âmbito de algumas disciplinas, nomeadamente da História, da Matemática e das Ciências Naturais, especialmente, no Ensino Básico. Temos, porém, a realçar a lacuna em estudos nas disciplinas de Inglês e de Alemão, nosso objecto de análise, em particular, no Ensino Secundário; neste, conforme consideramos, a faixa etária dos alunos e os correspondentes níveis de desenvolvimento pessoal e sociocultural impõem uma merecida atenção. Estamos, por isso, convictos que a originalidade desta investigação se revestirá de uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem destas Línguas Estrangeiras e corresponderá aos desígnios e às crenças com que para ela partimos.

Face à limitação enunciada, optámos por apenas incluir neste espaço as referências aos estudos encontrados que mais se aproximam das nossas preocupações e que, de algum modo, serviram de trampolim para este trabalho, uma vez que eles abordam temáticas que também esperávamos encontrar nos nossos resultados. Tendo em consideração o contexto do objecto deste estudo, foi criteriosamente seleccionado o campo da revisão da literatura empírica em termos da sua relevância e actualidade. Relativamente a este último aspecto, apenas é referido um estudo que ultrapassa o critério seguido, nomeadamente, o prazo de dez anos, dentro do qual devem ter sido realizados os estudos citados num trabalho de investigação (Tuckman, 2002). Trata-se do trabalho desenvolvido por A. G. Silva (1989), cuja inclusão se justifica, exactamente, pela relevância do tema.

O trabalho que acabamos de referir foi uma análise do contributo de estratégias metacognitivas de leitura para o desenvolvimento da competência de compreender textos em língua inglesa (A. G. Silva, 1989). O interesse pedagógico que ele revelou assenta no seu enfoque, o qual vai para uma capacidade estrutural (o saber pensar sobre o pensamento) que consideramos crucial como suporte do desenvolvimento integral dos alunos e de uma educação em valores e atitudes. Os alunos que são habituados a pensar sobre os seus próprios processos de aprendizagem, aprendem a autocorrigir-se, desenvolvem maior capacidade intelectual para transitarem entre estratégias quando não obtêm o sucesso desejado e tornam-se mais responsáveis, ficando, assim, mais habilitados para enfrentarem tarefas e desafios da sua vida quotidiana, não apenas do presente, mas também, e sobretudo, do futuro incerto da sociedade do conhecimento que cada vez mais exige avançados processos intelectuais.

O estudo citado, que seguiu o modelo de investigação quasi-experimental, pretendeu verificar o efeito de um programa de ensino de estratégias metacognitivas de leitura na compreensão de textos e abrangeu duas turmas do 10º Ano, na disciplina de Inglês, bem como a respectiva professora. Ao justificar a relevância da sua investigação, o autor realça a importância do inglês como língua universal; defende, por isso, que ser capaz de ler em inglês corresponde à garantia do acesso à informação assim como a fontes de interesse e prazer. As conclusões a que o autor chegou, apesar das limitações do estudo, apoiam a hipótese de uma influência positiva do ensino de estratégias metacognitivas de leitura na melhoria da competência de ler, levando a acreditar na pertinência de um maior empenho, por parte dos professores, pelo próprio processo de compreensão do texto. A perspectiva sugerida é, por conseguinte, de encarar as competências e as matérias curriculares, também, como meios para o desenvolvimento pessoal dos alunos e para o reforço da sua capacidade de resolverem problemas e de tomarem decisões.

Conhecemos um estudo de caso desenvolvido numa escola secundária (L. F. Santos, 1998), cujo objectivo, semelhante ao nosso, era basicamente o de identificar e compreender as concepções dos professores sobre o contributo da História para a formação pessoal e social dos alunos, em particular, para a interiorização de valores no campo da educação cívica. Com ele tentava-se perceber se as práticas pedagógicas dos professores envolvidos correspondiam a essa finalidade. Tendo observado e gravado em suporte áudio as aulas de alguns professores efectivos, para além de analisar documentação do respectivo grupo disciplinar e de solicitar o preenchimento de um questionário e a realização de uma entrevista aos mesmos professores, o autor do estudo procurou conhecer a história e a

intervenção daquele grupo na escola. Os resultados deste trabalho permitiram, ao autor, concluir que aquela disciplina favorece o desenvolvimento de uma formação pessoal e social dos alunos, com destaque para a interiorização de valores e a aquisição de espírito crítico. Todos os participantes revelaram reconhecer e concretizar estes objectivos integrados nos próprios objectivos e conteúdos da disciplina de História, os quais, em sua opinião, servem os propósitos de uma formação transdisciplinar, pelo papel fundamental que exercem tanto ao nível da formação cultural como da educação cívica; admitiram, porém, que as suas práticas avaliativas se centravam mais no domínio dos conhecimentos do que no das atitudes e dos valores.

Pela pertinência que comporta o posicionamento das suas autoras e pelo facto de ter sido o único trabalho que encontrámos na área do Alemão, no âmbito do nosso objectivo, ainda que no contexto do Ensino Básico, decidimos fazer alguma alusão a um estudo sobre as dimensões formativas do currículo escolar das disciplinas de Inglês, Francês e Alemão (Tavares, M. T. Valente & Roldão, 1996). Sustentando que toda a actividade escolar tem influência na formação pessoal e social dos alunos e reconhecendo que o tempo que eles vivem na escola é maioritariamente dedicado às disciplinas curriculares, estas autoras preconizam um maior investimento nos saberes e nas competências que as disciplinas veiculam assim como nas metodologias e nos valores subjacentes, de modo a realçar a sua dimensão formativa. Ao reforçarem o contributo da aprendizagem das línguas para a formação social dos alunos, recordam-nos que a competência comunicativa, para que os objectivos dos currículos apontam, corresponde ao enfoque na utilização social das línguas, o que conduz “à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências de aprendizagem, a eventuais mudanças de atitude e ao desenvolvimento de valores” (Tavares et al., 1996, p. 43).

As autoras analisaram fundamentos e princípios orientadores, objectivos, conteúdos, metodologias e sugestões de actividades nestes currículos; e nortearam o seu estudo em torno de três categorias: a aquisição de saberes, o desenvolvimento de competências e o desenvolvimento de valores e atitudes. Concluíram que os três currículos revelam fortes potenciais formativos aos níveis, quer dos saberes conceptuais, quer das metodologias, quer dos processos, quer das actividades que propõem, cuja concretização dependerá tão-somente das opções dos professores relativamente às suas práticas pedagógicas. Os dados coligidos neste estudo levaram as autoras a realçar, também, a evidente transposição de competências, principalmente, a comunicativa, e de métodos de trabalho adquiridos pelos

alunos no processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras para outras áreas de saber, confirmando, deste modo, o abrangente papel formativo destas disciplinas.

Numa perspectiva mais específica sobre o papel formativo da escola, vista como o microcosmo da sociedade em permanente mudança e, por isso, responsável pela transformação de mentalidades em função de um projecto de melhoria da vida social, surge um estudo sobre interculturalidade centrado na disciplina de Inglês do Ensino Secundário (Castro, 2003). Preocupada em perceber como a aprendizagem desta Língua Estrangeira permite o desenvolvimento da competência intercultural, a qual favorecerá o conhecimento do outro e a tolerância face à sua diferença, ao mesmo tempo que concorre para uma melhor compreensão da cultura do próprio, esta autora recorda a forçosa simbiose entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira; e afirma que os novos programas de Inglês, sustentados numa educação para a cidadania, estão embebidos dos valores da interculturalidade. A autora salienta a preocupação, presente nestes programas, com os valores e as atitudes, mas também reconhece a dependência desta abertura intercultural das posições ideológicas dos professores e das metodologias seguidas; nestas, a projecção irá para a interacção directa entre os alunos e os nativos da cultura alvo, a qual favorecerá não só o aperfeiçoamento da proficiência na língua como a compreensão dessa cultura.

Diz-nos a autora que os professores de Inglês, por si estudados, revelam consciência “da importância de ensinar a língua com o objectivo de promover a comunicação intercultural, valorizando a aprendizagem da cultura do outro e a própria cultura do aluno” (Castro, 2003, pp. 75-76). Diz também que, acompanhando o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos, que nesta fase terão maior aptidão para reflectir sobre valores, atitudes e comportamentos, privilegia-se a análise de texto, o que vai ao encontro dos conteúdos e das orientações metodológicas dos programas em análise. E conclui o seu estudo com a apologia desta disciplina como grande contributo para o desenvolvimento de atitudes de tolerância, abertura e compreensão entre os povos. Face a esta conclusão, gostaríamos ainda de sublinhar o contributo da aprendizagem de Línguas Estrangeiras para o conhecimento não só dos outros como do próprio, através do confronto cultural, e o facto de este conhecimento viabilizar a aprendizagem da compreensão e da consequente aceitação da alteridade, a qual pode verificar-se tanto além fronteiras como dentro do próprio país, sobretudo face às minorias étnicas.

Num estudo em que a língua inglesa é concebida como o principal meio de comunicação entre os povos e o papel do ensino desta língua é realçado enquanto promotor

de uma melhor compreensão transcultural e da aceitação da diversidade cultural (Branco & Moreira, 1996), procurou-se conhecer as representações dos professores de Inglês sobre cultura em geral, sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua e respectiva cultura, assim como sobre a contribuição do ensino desta língua para uma melhor compreensão entre os povos. Para o efeito foi passado um questionário a sessenta e oito professores, trinta e nove dos quais se encontravam a fazer estágio integrado, sem terem, portanto, qualquer tempo de serviço, e os restantes vinte e nove já tinham experiência na actividade docente. A escolha dos participantes deveu-se à intenção das investigadoras de verificarem se as percepções dos professores diferiam em função da sua experiência profissional.

Os resultados do estudo indicavam que os professores devem reflectir mais e ter mais consciência sobre o seu papel na transmissão cultural: enquanto os estagiários revelaram desconhecer a importância da componente sociolinguística no ensino da língua, os mais experientes não mostraram conhecimento sobre o carácter abrangente da competência comunicativa, denotando ambos falta de informação, quer sobre as propostas do Conselho da Europa, quer sobre as mais recentes tendências relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas. Referem aquelas autoras que estes resultados traduzem a tradicional concepção portuguesa do ensino da cultura inglesa, no qual se menospreza o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos melhorarem a sua compreensão a respeito das diferenças culturais.

2.8.1. Formação de Professores

Da literatura revisitada, sobressai algum mal-estar relativamente à formação dos professores. Considerando que, no Ensino Secundário, eles são responsáveis pela inovação pedagógica conducente à mudança social, exige-se a estes profissionais uma contínua renovação das suas competências aos mais variados níveis: entre outros, do desenvolvimento curricular, dos métodos e técnicas de ensino específicos das suas disciplinas, da avaliação e do apoio aos alunos (Ministério da Educação, 1997). Por tal, são-lhes devidas “oportunidades de formação que . . . sustentem o esforço de renovação do ensino secundário e se projectem para além dos objectivos ora fixados, considerando que os sistemas educativos estão em mutação permanente” (Ministério da Educação, 1997, pp. 21-22).

Ora, neste enquadramento, cabe-nos um parêntesis singular. Embora a formação de professores seja um direito consignado nos suportes legais (veja-se na Lei n.º 46/86, de 14

de Outubro, o artigo 30.º, em particular, e o artigo 35.º), estamos longe do que é desejável na área de uma formação ao nível axiológico (J. V. Fernandes, 2001). Como não faz sentido atribuir responsabilidades ou deveres a quem não são dados direitos afins, facilmente se depreende que, sem uma formação adequada, os professores não podem exercer a sua principal dimensão axiológica: ajudarem os alunos a serem pessoas (Patrício, 2001). Torna-se, portanto, imprescindível que os professores estudem os valores, porque “a decisão humana de educar e ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico” (Patrício, 2001, p. 20). Os valores têm de fazer parte de toda a formação, inicial e contínua, dos professores (Valente, 1995). Dado que a formação contínua de professores assume enorme relevância face às mudanças que aceleradamente preenchem a vida social e cultural, insistimos nesta formação de uma forma plena e integrada, de modo a que os professores se tornem mestres de vida, de cultura e de valores (Patrício, 1996). Se os valores preencherem um domínio de aprendizagem e de reflexão na formação dos professores, a sua prática pedagógica será orientada por esses valores e traduzirá as suas crenças (Rocha, 1996). Nesta linha, defendemos com P. Freire (2004, p. 39) que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Neste contexto, realça a pertinência do conhecimento e da análise do relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1999), o qual foi elaborado pelas entidades responsáveis pela formação, tanto inicial como contínua, de professores. Uma formação que, seguramente, orientaria a prática pedagógica dos professores numa perspectiva axiológica seria o trabalho sobre os quatro pilares da educação para o século XXI: (a) aprender a conhecer, (b) aprender a fazer, (c) aprender a viver juntos ou aprender a conviver com os outros e (d) aprender a ser, os quais se constituem como os saberes de base para as competências do futuro. Antes de apresentarmos a justificação para estes quatro pilares, gostaríamos de adoptar uma perspectiva singular para definir o próprio conceito de *competência* como o “saber fazer bem o dever” (Rios, 2002, p. 88), o qual implica um conjunto de saberes e, ao mesmo tempo, uma tomada de posição face ao que é necessário realizar. Esta conceptualização, de carácter dinâmico, que envolve um ampliar contínuo de saberes, ajuda a compreender as deliberações da UNESCO relativamente à educação e formação do Homem da modernidade.

Diz esta organização que aumentar os conhecimentos propicia uma melhor compreensão do mundo, ao mesmo tempo que incentiva a curiosidade intelectual e o

espírito crítico, com o que justifica o primeiro pilar; a importância do segundo, de aprender a trabalhar, a comunicar e a resolver problemas no mundo actual, decorre da evolução da sociedade e da consequente alteração de serviços que os jovens são chamados a prestar; o terceiro pilar da educação fundamenta-se na inevitabilidade da interdependência e da convivência entre os seres humanos, nas suas necessidades e nas suas responsabilidades comuns no panorama sociocultural e económico-político da contemporaneidade e do futuro; e o último, o mais importante de toda a educação, apontando para o desenvolvimento integral dos jovens, consiste em assegurar a sua capacidade de decisão sobre o seu próprio destino e o destino da sociedade (Delors, 1999).

Acompanhando os pressupostos enunciados no relatório acima mencionado, nomeadamente o paradigma do desenvolvimento humano, surge-nos uma experiência brasileira, cuja referência nos parece oportuna. Trata-se do Instituto Ayrton Senna que, acreditando na educação como base do desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens e nos direitos humanos como caminho para a construção de uma vida digna para todos, orienta a sua prática pedagógica, desde os conteúdos, às metodologias e à avaliação, pelas quatro competências básicas de aprendizagem ou pilares da educação para o século XXI (André & Costa, 2004). O conceito de educação preconizado pelos adeptos desta experiência pedagógica assenta na convicção de que o desenvolvimento de qualquer comunidade é o reflexo das oportunidades dadas para que as pessoas desenvolvam os seus potenciais aos níveis pessoal, social, cognitivo e produtivo; e na crença de que a educação é o único meio “capaz de transformar potenciais em competências para viver” (André & Costa, 2004, p. 44).

Embora reconheçam que é no domínio da competência de saber ser que se encontra o grande contributo da educação para a “construção de um universo de valores que norteiam a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões diante de si, do outro e das questões que dizem respeito a [*sic*] sua vida” (André & Costa, 2004, p. 71), estes autores defendem que a educação para valores deve acompanhar todos os momentos de aprendizagem. Não querendo, aqui, aprofundar os programas de acção deste instituto, ou a (brilhante) maneira como faz o enquadramento dos pilares da educação no desenvolvimento integral do ser humano, limitamo-nos a aconselhar o seu conhecimento a todos os professores que enfrentam o desafio da educação neste século.

Igual relevância para todos os professores de Línguas Estrangeiras na Europa tem o Projecto Millennialang, que resulta de uma parceria entre alguns países da União Europeia (Moniz, 2002). Procurando ajudar os docentes de línguas a enfrentarem as mudanças

exigidas pela sociedade contemporânea, e preocupados com aquela identidade profissional face aos desafios delas decorrentes, os autores deste projecto conceberam quatro módulos de formação para professores. Com eles, acreditam contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na prossecução de uma identidade cultural europeia, requisito do multiculturalismo e da diversidade linguística que caracterizam o actual panorama europeu. Neste projecto, para cujos autores a sociedade surge alicerçada no respeito pela igualdade de direitos, é sublinhada a ideia da ética nas relações entre todos os indivíduos. Entre outros aspectos, nele se realça a importância dos professores de Línguas Estrangeiras como mediadores culturais, para além do seu papel de protagonistas na relação educativa, o que os obriga a uma atitude reflexiva, crítica e cívica. Dado que cada professor, portador de uma história e de uma identidade pessoais, enfrenta uma multiplicidade de alunos, tendo cada um deles a sua própria história e identidade, numa escola que, em todas as suas dimensões (humana, física e do meio social em que se insere), compreende uma variedade de ideologias, valores e interesses, a análise da complexidade de todo este ambiente é, por estes autores, considerada imprescindível como condição de partida para qualquer acto pedagógico. Conhecedor da realidade envolvente, o professor pode, então, assumir-se como mediador do conhecimento, da motivação e do esforço dos seus alunos, escolhendo estratégias que orientem a sua prática pedagógica para a promoção de valores e atitudes.

Uma chamada de atenção é feita relativamente à língua enquanto veículo de comunicação entre professor e alunos, pela infinidade de mensagens humanas que ela transmite; consideram os autores do Projecto Millennialang que o papel mediador dos professores de Línguas Estrangeiras assenta numa complexa relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo. Outro enfoque deste projecto vai para a função das Línguas Estrangeiras na abertura às outras culturas e no confronto de identidades, o que confere à escola o estatuto, por excelência, de facilitadora da aproximação entre os povos e, simultaneamente, exige do professor um excelente desempenho. Neste âmbito, e justificada pela mobilidade global do ser humano, é dada ênfase ao conceito de educação intercultural, onde a capacidade do professor é chamada a prestar provas: mais do que o domínio da língua alvo ou uma óptima fluência, o professor tem de encontrar as metodologias que facilitem a comunicação interactiva, primeiro, em sala de aula e, posteriormente, fora dela.

Um aspecto a que, sem dúvida, deve ser dado maior relevo na formação de professores é o da prática da cooperação entre eles na organização e planificação do processo de

ensino-aprendizagem; queremos dizer a implementação do hábito de reflectir em conjunto sobre práticas pedagógicas, materiais didácticos, estratégias de ensino e formas de avaliação dos alunos. Acreditamos que o sucesso da promoção de valores e atitudes na escola depende muito da qualidade das interacções dos professores (Valente, 1995). Convém, aqui, lembrar que, se os professores não tiveram contacto com experiências pedagógicas inovadoras durante o seu próprio percurso escolar ou durante a sua formação profissional inicial, dificilmente eles lhes reconhecem valor (César, Perret-Clermont & Benavente, 2000). Na realidade, cada um para seu lado e cada um com a sua verdade, para além de não atribuírem valor à investigação educacional, os professores trabalham ao lado dos colegas e, nem conhecem as suas práticas, nem se juntam para reflectirem sobre pedagogia (Perrenoud, 2002b). Ora, se não dialogam sobre as vantagens ou as desvantagens dos seus métodos e estratégias, ou mesmo sobre o interesse pragmático dos currículos que integram, dificilmente inovam nas suas práticas, resistem imenso a, e muito dificilmente acompanham, qualquer reforma ou revisão curricular. Não admira, portanto, que as mudanças no campo educacional sejam tão lentas.

Tomámos contacto com uma investigação que, através de estudo de caso múltiplo sobre a vida profissional dos professores de Matemática e de Inglês de duas escolas do Ensino Secundário (Little, Horn & Bartlett, 2002), nos traz resultados que permitem compreender a influência das comunidades de professores na sua identidade profissional, na sua prática lectiva e na sua dedicação ao ensino, deixando a conclusão de que as relações que se estabelecem entre comunidade, identidade e prática podem ser fundamentais, quer para a qualidade do ensino, quer para a aprendizagem dos alunos. Apesar da divergência encontrada entre os grupos de professores na capacidade de se apoiarem na sua própria aprendizagem e de influenciarem as respectivas práticas lectivas, o estudo verificou que o grau de compatibilidade entre as concepções pessoais dos professores influencia a sua dedicação e o seu envolvimento, do mesmo modo que a ambição dos desígnios colectivos do grupo disciplinar se reflecte nessa compatibilidade. Trata-se, neste estudo, de comunidades de professores cujos membros denotam energia, empenho, sensibilidade e preocupação com o sucesso dos alunos, assumindo, por isso, a sua responsabilidade na cooperação com os colegas.

As novas perspectivas educacionais e psicológicas põem o enfoque em novos e eficazes ambientes de aprendizagem, com base num modelo de construção do conhecimento, e apontam para o aprender a aprender enquanto objectivo da própria aprendizagem. Sobre elas temos um estudo holandês que vem realçar o estatuto dos

professores do Ensino Secundário enquanto guias do processo de aprendizagem e facilitadores do conhecimento (Kock, Slegers & Voeten, 2004). Este estudo sublinha, também, o papel exigido aos alunos nestes novos contextos educacionais, nomeadamente, de uma participação mais activa, mais independente do professor e mais cooperativa em relação aos seus pares nos processos de aprendizagem. De acordo com estes autores, os três princípios subjacentes ao novo conceito de *aprendizagem* traduzem-na como uma actividade construtiva, contextualizada e social. Estas características parecem, porém, retirar a este conceito o cariz de novidade, se tivermos em conta que, no princípio do século XX, John Dewey perfilhava estas mesmas ideias. Estes autores parecem, então, vir apenas reiterar as consequências destes velhos princípios nas comunidades educativas, recordando-nos das suas implicações aos níveis (a) dos objectivos de aprendizagem, (b) da divisão de papéis entre professores e alunos e (c) dos papéis que os alunos devem assumir em relação aos seus pares. Passando em revista os esquemas de classificação de ambientes de aprendizagem, propõem um que contemple as três dimensões apontadas e que assente num modelo construtivista ou desenvolvimentista. O seu objectivo principal é o próprio processo de aprendizagem, cujo contexto emerge dos papéis assumidos por professores e alunos. Deste modelo salientamos a atenção dada, por um lado, às atitudes, em particular, de cooperação, no decurso das aprendizagens e, por outro lado, a dois novos objectivos, respectivamente, as estratégias metacognitivas e a motivação para a aprendizagem.

No ensino português, a integração de áreas curriculares não disciplinares e a ausência de programas formais para algumas delas parecem resultados da exigência de cooperação no panorama do ensino-aprendizagem, pois elas vêm, exactamente, obrigar a um trabalho em equipa, que possa contar com a riqueza advinda da partilha de saberes e experiências dos professores empenhados em contribuir para uma formação integral dos alunos. Queremos, aliás, sublinhar que só os professores com prática de trabalho em grupo terão o estímulo adequado para proporcionar a cooperação entre os alunos e desenvolver neles as competências necessárias à vida em comunidade, em todas as dimensões que ela encerra. Se a sociedade actual, com todos os reptos que lhe são próprios, já traz inúmeras dificuldades aos professores, consideramos, ainda, que a falta de uma predisposição para a assunção das novas responsabilidades desta profissão só aumentará essas dificuldades, o que nos faz crer que aquele que optar por este desafio deve senti-lo intrinsecamente e deve estar consciente de que o seu objecto de trabalho é o ser humano, que lhe foi confiado e que nele confia, o que lhe exige uma convicção axiológica. Se devemos exigir rigor e uma actuação reflectida a qualquer profissional, teremos de acrescentar a integridade ética e

deontológica à lista de exigências a fazer aos professores, assumindo, para tal, que a pedagogia é uma arte que não admite o erro, pois o aluno é um objecto de trabalho preciosíssimo (Pacheco, 2005). E é, exactamente, esta noção que tem de assumir a presidência da formação de professores.

Na ausência de uma formação intencional no campo axiológico, da parte das entidades responsáveis pela formação inicial de professores, resta a estes a formação contínua, a vontade própria para aumentarem os seus conhecimentos relativamente ao desenvolvimento moral dos jovens, de modo a poderem escolher a actuação mais adequada a cada faixa etária daqueles que educam (Buxarraís, 2000), e a disponibilidade para uma atitude dialógica constante, quer com os alunos, quer com os colegas do ramo. Consideramos, em última instância, que cabe aos professores a assunção do seu dever de educadores e de uma deontologia responsável, em que a reflexão, a crítica, a intuição e a criatividade se devem conjugar num processo contínuo para lhe atribuírem um papel de actores únicos e autónomos (Pacheco, 1996). Esta autonomia terá, porém, de surgir do conhecimento, da compreensão e da capacidade de escolha de um conjunto de alternativas disponíveis, orientada por uma perspectiva moral e sustentada pela ética profissional (Niemi, 1996). Só assim, o educador estará em condições de exercer uma pedagogia da autonomia e, por conseguinte, de favorecer aos alunos experiências que impliquem a assunção da responsabilidade e a tomada de decisões (P. Freire, 2004). Para esta atribuição de responsabilidades deontológicas inspirámo-nos na convicção do próprio Ministério da Educação (1997), que passamos a transcrever:

Os docentes e o seu sentido profissional constituem a pedra-de-toque da flexibilidade curricular, dos projectos educativos e da formação dos jovens, que articula o rigor dos conteúdos com a promoção de competências, com a criatividade, a abertura, o desenvolvimento do espírito crítico e científico (pp. 4-5).

2.8.2. Os Manuais Escolares

Depois dos aspectos a que já aludimos relativamente às nossas preocupações, não queremos concluir o enquadramento teórico deste estudo sem abordar uma das principais vertentes dos currículos: os manuais escolares. Já foi referida neste trabalho a ideia com que se parte sobre estes recursos. Os manuais constituem-se como os principais instrumentos do trabalho de professores e de alunos, orientando, de certo modo, todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao traduzirem os programas oficiais e sugerirem abordagens pedagógicas aos professores, eles dão corpo aos currículos. É deles que muitos

professores partem para delinear as suas planificações de ensino-aprendizagem e é por eles que se orientam ao escolherem conteúdos e estratégias didácticas. Apesar da proliferação de recursos multimédia hoje existentes, o texto escrito continua a dominar o ensino. Por esta razão e pela importância de que se revestem os discursos dos manuais aos níveis social, cultural e ético, na medida em que os seus textos também transmitem valores e influenciam atitudes e comportamentos, os manuais ocupam lugar de destaque nos trabalhos de alguns autores e investigadores, chegando a serem considerados “uma voz com um grande número de auditores e com muito poder” (M. E. Santos, 2001, p. 137).

Visitámos um estudo sobre textos escritos de natureza científica, no qual é dada particular atenção ao contributo dos conteúdos dos manuais de Ciências, do 5º Ano de escolaridade, na educação para a cidadania (M. E. Santos, 2001). Nele, a autora defende que a leitura dos textos não só permite a aprendizagem de conhecimentos como forma os alunos moral e civicamente, destacando, neste âmbito, a formação de leitores críticos, o que constitui um objectivo transdisciplinar. Por isso, o estudo centrou-se nos efeitos ideológicos da escrita, separando o seu conteúdo das intenções do autor. De facto, quando se lê um texto, assim como quando se aprecia uma obra de arte, a interpretação que se faz não tem de corresponder exactamente à mensagem que o autor pretendia fazer passar. Em contexto educativo, e concretamente em termos de veiculação de valores, este aspecto remete-nos para a importância da atitude do professor que, livre na elaboração de representações decorrentes da leitura, pode conduzir a interpretação do discurso do manual para uma educação em valores e atitudes, aproveitando todos os seus conteúdos para uma formação integral dos alunos.

Os dados coligidos no estudo que referimos, os quais indiciam um tipo de discurso meramente informativo nos manuais, vêm precisamente atestar a importância de que falávamos sobre o papel do professor. Trata-se de um discurso que apenas realça factos e conceitos; e que menospreza, por um lado, a ciência como forma de pensar e, por outro lado, o carácter instrumental dos conteúdos, o que poderia proporcionar discussão sobre a relação entre a ciência e a sociedade, favorecendo, por isso, a formação dos tais leitores críticos. Em face dos resultados, reveladores de que aqueles manuais não cumpriam a função de preparação para o exercício da cidadania, a autora considera que o papel do manual é tão importante que “condiciona mesmo o sucesso ou insucesso do sistema escolar” (M. E. Santos, 2001, p. 130).

Atribuindo também um papel fundamental aos manuais enquanto veículos de informação e defendendo, até, que são eles que definem o que tem valor e,

consequentemente, legitimam a cultura da sala de aula, uma outra autora desenvolveu um estudo sobre o discurso pedagógico dos manuais escolares das Ciências Naturais do 7º Ano de escolaridade, apoiando-se numa análise sociológica (A. M. Lourenço, 1997). Ao tentar identificar este tipo de mensagem implícita em três manuais escolares e ao procurar perceber até que ponto o seu discurso pedagógico recontextualiza o do programa oficial, o estudo permite concluir que (a) os contextos de aprendizagem dos manuais respondem mais a um controlo pela parte do transmissor do que pelo receptor, sem deixar espaços de controlo pelos alunos; (b) apresentam os conteúdos científicos de forma factual, denotando um afastamento entre o conhecimento académico e o quotidiano; e, para além disso, (c) evidenciam alguma possibilidade de recontextualização diferenciada da mensagem sociológica veiculada pelo programa oficial.

Estes aspectos reforçam a importância do papel do professor; para além disso, em função da autonomia do professor, facilitam a inovação e a adequação à cultura escolar, o que acaba por favorecer diferentes processos de socialização dos alunos. Deste modo, é reconhecida, no estudo, a necessidade de que os professores disponham de instrumentos conceptuais que permitam uma escolha de livros cuja mensagem sociológica se dirija às necessidades de todos os alunos. Uma das ressalvas desta investigação vai no sentido de que os manuais tenham uma organização pedagógica diferenciada, que permita ao professor adequar o ensino aos diferentes alunos e que lhes possibilite vários graus de controlo; tal requisito permitirá ao manual operar como um processo que, em ambos os domínios socioafectivo e cognitivo, crie desafios aos alunos e lhes possibilite o desenvolvimento de competências de nível elevado, como é o caso da autonomia, da responsabilidade, da iniciativa, do espírito crítico, da criatividade e da tomada de decisões.

Neste contexto, e relativamente às propostas de actividades constantes dos manuais escolares, cabe um apelo aos professores, no sentido de optarem por manuais que, efectivamente, orientem a sua prática lectiva e promovam a aprendizagem dos alunos numa perspectiva desenvolvimentista (J. V. Fernandes, 2001); pensamos em manuais cujas actividades privilegiem objectivos construtivistas de aprendizagem, pois os exercícios de recurso à memorização e à aquisição mecanicista de conhecimentos não favorecem, nem o desenvolvimento cognitivo, nem o socioafectivo dos alunos. Nesta perspectiva, o professor deve, não só ter em conta os objectivos, os conteúdos e as competências definidas no programa a que o manual responde, mas também a zona proximal de desenvolvimento do grupo de alunos a quem ele se destina (J. V. Fernandes, 2001). Os conhecimentos e as actividades que integram o manual não se podem afastar demais das estruturas cognitivas

dos alunos, em função da sua faixa etária e do seu ambiente sociocultural, de modo a permitirem a ocorrência da assimilação e da acomodação de novas aprendizagens. Aqui é, também, de capital importância que, de acordo com as necessidades dos alunos, o professor colabore com clareza na definição das tarefas pedidas, por forma a incentivar a perseverança daqueles que apresentam maior dificuldade na compreensão ou resolução de algumas actividades e que facilmente tendem a desmotivar-se e a abandonar as tarefas. Torna-se, igualmente, imprescindível que o manual adoptado vá ao encontro de todos os alunos do grupo a que se destina, quer ao nível contextual, quer no que respeita às propostas de estratégias e de actividades de aprendizagem, o que significa que, por um lado, ele deve comportar uma variedade de contextos socioculturais actuais que espelhe a inevitável composição heterogénea do universo de cada turma (J. V. Fernandes, 2001) e inviabilize a formação de etnocentrismos, de estereótipos ou de preconceitos; por outro lado, ele deve oferecer um leque de estratégias e de actividades que, estimulando a autonomia e a criatividade dos alunos, respeite os seus diferentes ritmos e capacidades, de maneira a responder ao pressuposto da igualdade de oportunidades definido pelos documentos legais orientadores dos currículos das disciplinas.

As preocupações que passámos em revista sobre o manual escolar traduzem a sua definição como instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor (Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro, artigo 2.º), e integram os critérios para sua apreciação (Circular n.º 1/2004, de 4 de Maio). Sendo o expoente de um ensino padronizado, na medida em que submete a totalidade dos alunos de uma disciplina de um determinado ano de escolaridade, num número significativo de escolas, aos mesmos estilos de aprendizagem e a hábitos iguais de leitura, e constituindo-se como “o principal guia curricular de muitos professores” (M. E. Santos, 2001, p. 134), o manual tem de ser objecto de uma escolha muito ponderada, crítica e rigorosa, de modo a que a opção dos professores, efectivamente, reflecta, quer as finalidades e os objectivos dos programas oficiais, quer as metas propostas pelo Projecto Educativo de Escola. A adopção do manual didáctico tem, aliás, de inscrever-se na preocupação, da parte do departamento curricular ou da área disciplinar, de desenvolver uma prática de trabalho cooperativo, contínuo e reflexivo, que leve ao estabelecimento de planos de acção educativa conducentes à formação integral dos alunos; a uma formação que se paute pela promoção de valores, atitudes e competências que os ajudem a mover-se nas areias movediças da sociedade actual e do futuro.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Ao estudarmos programas, manuais e professores, estivemos a interpretar concepções e representações de autores e de docentes sobre o acto educativo. Tendo em conta as funções que estas personagens desempenham em educação, o que estudámos foi, portanto, a acção de alguns seres humanos sobre outros seres humanos. A perspectiva humanista que enquadra o nosso estudo deixa facilmente transparecer que, na senda de Paulo Freire (2004), entendemos o acto educativo como uma actividade intrinsecamente humana. Por isso, com este trabalho procurámos construir um conhecimento aprofundado de alguns processos do pensamento e da acção humana ao nível da pedagogia.

Assim sendo, privilegiámos a investigação de natureza qualitativa, já que ela permite descrever e, depois, explicar a realidade que se analisa. Desenvolvemos, então, um estudo exploratório, descritivo e interpretativo, com base na análise de conteúdo de programas, de manuais e de entrevistas a professores das disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário. O nosso objectivo foi identificar o contributo dos currículos destas disciplinas na promoção de valores e atitudes que garantam, aos jovens, uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. Não partimos para este estudo com a intenção de testar quaisquer hipóteses, mas, sim, de encontrar respostas para as três questões que equacionámos à partida e com a expectativa de encontrar potencialidades de influência dos currículos em análise na desejada promoção de valores e atitudes. Entendendo o currículo numa perspectiva abrangente, que engloba as dimensões formal, real e oculta, e que surge da inter-relação entre vários eixos, escolhemos programas, manuais e professores, enquanto vertentes fundamentais do currículo, para a constituição do objecto deste estudo.

As questões empíricas, que constituem o problema da investigação, procuram resposta sobre (a) o contributo dos programas oficiais das disciplinas de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, para a promoção de valores e atitudes que dignifiquem a vida pessoal e sociocultural dos alunos, (b) o papel dos manuais adoptados nestas disciplinas na referida

promoção de valores e atitudes, e (c) as concepções pedagógicas e as representações dos professores destas disciplinas sobre o carácter formativo dos currículos que integram.

No que respeita à última questão, não se trata de obtermos uma imagem representativa das concepções pedagógicas e das representações dos professores sobre o carácter formativo destes currículos. Pretendemos apenas construir algum conhecimento sobre os participantes no estudo, no sentido de confirmarmos, contrariarmos ou complementarmos a tese defendida relativamente à influência das três vertentes curriculares em estudo na formação integral dos jovens. Seguimos a linha de pensamento de autores que defendem que “o enfoque da investigação qualitativa na percepção da realidade permite diferentes e, por vezes, inesperados pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 291). Como consideram estes autores, “a ênfase interaccionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 291). Com este conhecimento, poderemos, em última análise, perceber como as concepções e as práticas dos professores interferem na concretização dos objectivos oficialmente preconizados.

3.1. Programas, Manuais e Participantes

Os programas que integram o objecto de estudo correspondem a três anos das disciplinas de Inglês e de Alemão, nomeadamente, o programa homologado em Abril de 2001 para os 10º e 11º Anos e o programa homologado em Junho de 2003 para o 12º Ano, ambos para o Nível de Continuação de Inglês dos Cursos Gerais e Tecnológicos tanto para a Formação Geral como para a Formação Específica; e o programa homologado em Abril de 2001 para o Nível de Iniciação de Alemão, que contempla os 10º, 11º e 12º Anos do Curso Geral de Línguas e Literaturas para a Formação Específica. Esta foi, naturalmente, a nossa opção, a qual justificamos com a realidade geral das escolas portuguesas: habitualmente, é nestes níveis da Língua Inglesa e da Língua Alemã que os alunos se encontram neste ciclo de estudos. Esta situação, sobre a qual apenas detemos conhecimento empírico, foi-nos confirmada pelo Departamento do Ensino Secundário (Ministério da Educação, s.d.a) e pelos contactos estabelecidos com os professores na fase de procura de participantes.

O interesse pelos manuais didácticos, como elementos do objecto de estudo, surgiu do pressuposto de que eles constituem o recurso pedagógico, por excelência, na prática dos

professores. Partimos para a sua análise interpretativa com a expectativa de neles encontrar um papel fundamental, enquanto parte integrante dos currículos mencionados, o qual constitua um contributo relevante para a formação pessoal, social e cultural dos alunos. Os manuais analisados foram exactamente aqueles que os participantes do estudo utilizavam enquanto manuais adoptados neste ano lectivo para cada ano e nível de língua em questão na entrevista. Assim, foi cada professor entrevistado quem ditou este material para análise documental da investigação. Tendo em consideração o pressuposto já referido quanto ao papel do manual e a opção feita relativamente ao objecto do estudo, pensamos que este procedimento conferiu alguma coerência interna, quer à própria análise das entrevistas, quer aos resultados apresentados.

Para contextualizar a selecção dos manuais, explicamos que o manual analisado para o 10º Ano de Inglês foi o livro adoptado para a disciplina e usado pelo participante que é entrevistado no âmbito do 10º Ano de Inglês. Este procedimento repetiu-se relativamente ao 10º Ano de Alemão e aos 11º Anos de Inglês e de Alemão. Lamentamos, neste contexto, a ausência de estudo de manuais para o 12º Ano, em qualquer das disciplinas, o que justificamos com o facto de, à data da investigação, os novos programas apenas estarem generalizados até ao 11º Ano. Recordamos que, embora a Revisão Curricular do Ensino Secundário tenha entrado em vigor neste ano lectivo, 2004-2005, os novos programas e os novos manuais para estas disciplinas têm efeito faseado desde o ano lectivo de 2003-2004; estão, portanto, a ser já utilizados os novos programas e os novos manuais para os 10º e 11º Anos destas disciplinas. Só assim se tornou possível fazer este estudo numa fase quase embrionária da Revisão Curricular. No que concerne o 12º Ano, quer os programas, quer os manuais só no próximo ano lectivo serão abrangidos pela revisão. Ora, no contexto do objecto deste estudo, não pareceu, de todo, coerente estudar manuais correspondentes aos programas anteriores. Apesar da situação descrita relativamente à Revisão Curricular, nem a análise hermenêutica dos respectivos programas, nem as entrevistas no âmbito do 12º Ano, de qualquer das disciplinas, foram inviabilizadas, dado que, por um lado, ambos os programas já foram homologados e divulgados e, por outro lado, os participantes disponibilizaram-se a conhecê-los atempadamente, a fim de colaborarem na investigação.

Relativamente aos nossos participantes, é oportuno revelar aqui que a sua escolha obedeceu a certos critérios, os quais resolvemos aceitar como variáveis. Por um lado, trata-se de características do ensino de Inglês e de Alemão passíveis de afectar os comportamentos dos professores; por outro lado, elas foram suscitando algumas hipóteses

ao longo do estudo, acabando por tornar-se objecto de análise interpretativa. Deste modo, o peso dos critérios, ou das variáveis, resumiu-se à interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os participantes, sem o objectivo de tirar ilações incontestáveis. Ainda assim, a prévia definição de critérios, ou selecção de variáveis, deveu-se, fundamentalmente, à intenção de contrariar os efeitos da exiguidade dos participantes, procurando, para tal, obter a maior diversidade possível de perfis destes profissionais. Ela decorre, portanto, das expectativas empiricamente justificadas em relação às diferentes interpretações que os professores fazem do seu papel de educadores, dos programas das disciplinas e dos respectivos manuais.

Decidimos, então, que cada um dos participantes seria entrevistado sobre um determinado ano e nível de uma das duas Línguas Estrangeiras em foco: relativamente ao Inglês, um participante responderia à entrevista no âmbito do 10º Ano, outro no do 11º Ano e outro no do 12º Ano; para o caso do Alemão, e seguindo o mesmo procedimento, um participante seria entrevistado no âmbito do 10º Ano, outro no do 11º Ano e outro no do 12º Ano. Procurámos, então, seis participantes que, para além das três diferentes situações a que a decisão anterior obriga, reunissem ainda outras condições: que estivessem a leccionar o Ensino Secundário, neste ano lectivo, no ano e no nível de escolaridade de Inglês ou de Alemão correspondente ao âmbito da entrevista; que não se encontrassem a trabalhar na mesma escola; e que cada dois estivessem em distintos escalões profissionais, correspondentes a diferentes anos de prática docente, distribuídos por início, meio e fim de carreira. O que pretendemos com este último critério foi, exactamente, tentarmos perceber se as diferentes situações profissionais dos participantes podem influenciar as suas concepções pedagógicas e as suas representações quanto ao carácter formativo dos currículos. A este objectivo acresce a convicção de que o critério seguido conferiu ao estudo uma mais-valia, na medida em que o enriqueceu com as diversas perspectivas pedagógicas.

Em face da exiguidade de participantes no estudo, optámos por este conjunto de variáveis que, de acordo com a tipologia de Tuckman (2002), poderíamos apelidar de independentes, na medida em que elas foram seleccionadas pelo investigador e se entenderam como pré-requisitos da condição de participante. Ao facilitarem uma maior abrangência de opiniões, ideais e atitudes, estas variáveis não permitiriam que vários aspectos, inerentes à sua não observância, viciassem a análise final dos resultados. Com isto procurámos conferir uma maior fiabilidade ao estudo. Para além deste aspecto, pareceu-nos que a própria riqueza de situações em estudo traduziria uma imagem realista

do que pode ser o contributo dos currículos destas duas disciplinas na promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis, durante o percurso escolar dos alunos. Pretendemos, com isto, dizer que tanto as hipóteses emergentes ao longo da análise dos resultados como a interpretação levada a cabo se revestiram de maior razoabilidade, porque não nos circunscrevemos a uma só escola, eliminando, assim, o peso da cultura de escola que poderia influenciar as representações e as concepções pedagógicas dos professores participantes; porque também não nos limitámos a uma determinada área geográfica, fazendo, portanto, esbater a eventual importância de ideologias ou teorias ocultas; por termos diversificado o tempo de prática docente sobre a qual incidiu a investigação; e por termos estudado diferentes níveis de Língua Estrangeira dentro do Ensino Secundário, para além de duas disciplinas distintas.

Tendo sempre presente, por um lado, a preocupação de afastar o mais possível a influência da subjectividade do investigador, das suas ideias e opiniões ou dos seus conhecimentos prévios, e, por outro lado, o interesse em aprofundar o conhecimento sobre os objectos reais de estudo, perseguimos sistematicamente a imparcialidade nas diversas análises levadas a cabo, e estudámos minuciosamente seis programas curriculares do Ensino Secundário, sendo eles três de cada uma das disciplinas em causa; analisámos também pormenorizadamente quatro manuais didácticos adoptados pelos professores participantes; e trabalhamos intensamente os discursos de seis professores entrevistados relativamente às suas concepções pedagógicas e às suas representações sobre o carácter formativo dos currículos das mesmas disciplinas.

3.2. Processos de Recolha e de Análise de Dados

Como se depreende do que atrás dissemos, os processos de recolha de dados assentaram na análise documental dos programas e dos manuais, e na entrevista efectuada aos seis professores. Tentámos, também, encontrar outros textos, materiais ou recursos didácticos que, tendo sido elaborados ou utilizados pelos participantes no âmbito da problemática em estudo, se revelassem pertinentes para se constituírem como elementos de investigação, nomeadamente, alvo de análise de conteúdo. Para tal, no fim da entrevista, foi entregue a cada entrevistado um conjunto de perguntas por escrito, o qual constitui o Apêndice A deste trabalho, sob o título de Perguntas após a Entrevista. Quisemos, com este procedimento, dar oportunidade aos participantes para reflectirem um pouco mais sobre o assunto e para procurarem esses documentos; para além disso, não quisemos

prolongar a entrevista e preferimos dedicar o tempo e a atenção dispendidos pelos participantes apenas às três questões empíricas.

Embora todos os participantes reconheçam a pertinência da problemática e afirmem o seu contributo na promoção de valores e atitudes que funcionem como referenciais de uma conduta desejável na vida pessoal e sociocultural dos jovens, não surgem outros elementos analisados neste estudo, pois os participantes não dispunham de qualquer material ou recurso específico que, intencionalmente, utilizassem com os alunos para a promoção de valores e atitudes, tal como nunca tinham produzido qualquer texto sobre as suas concepções pedagógicas ou as suas representações sobre o carácter formativo dos seus currículos. Não queremos deixar de mencionar o facto de alguns participantes se terem esforçado por alargar a sua colaboração neste sentido, tendo, mesmo, para o efeito, disponibilizado alguns trabalhos por si realizados; concluiu-se, porém, que eles não satisfaziam as intenções da investigação.

Deste modo, constituíram-se como elementos de investigação para recolha de dados os programas oficiais, já mencionados, os manuais adoptados pelos participantes no estudo e o corpus das entrevistas. A análise dos programas encontra a sua justificação no próprio pressuposto de que se parte para esta investigação: aos seus domínios de referência ou conteúdos temáticos se deve grande parte do sucesso da promoção de valores e atitudes conducentes a uma vida pessoal e social eticamente condigna. Por sua vez, o facto de considerarmos que os manuais constituem o suporte privilegiado do processo de ensino-aprendizagem justifica a análise a que deles se procede. A entrevista foi o instrumento escolhido para a obtenção de dados relativamente às concepções pedagógicas, às representações sobre o carácter formativo dos currículos e às práticas dos professores, porque a concebemos como “o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação” (Santos Guerra, 2003, p. 89), uma vez que ela permite a co-participação dos sujeitos do estudo na interpretação dos factos. Sublinhamos, também, a sua adequação à análise a que pretendíamos submeter os professores, na medida em que as respostas que estes dão às questões colocadas na entrevista reflectem as suas percepções e os seus interesses (Tuckman, 2002), o que vem ao encontro do que procurávamos; pretendíamos, exactamente, conhecer e compreender o sentido que eles atribuem, quer à sua prática lectiva, portanto à sua actividade profissional, quer aos programas e aos manuais que para ela os orientam. Para além disso, trata-se de um instrumento que permite recolher uma variedade de perspectivas sobre o mesmo fenómeno, uma vez que as pessoas são diferentes e têm naturalmente opiniões distintas. E num quadro limitado de participantes como é o

deste estudo, a entrevista terá conseguido proporcionar uma imagem com alguma representatividade do fenómeno em investigação.

A análise a que procedemos de todos os dados recolhidos no estudo foi feita de forma indutiva, num processo em que foram emergindo inferências das leituras explícitas e implícitas do corpus de trabalho, não havendo, portanto, referência a nenhuma teoria existente. A análise assentou num enquadramento axiológico. O pressuposto óbvio desta problemática é que o ensino não é axiologicamente neutro e que as Línguas Estrangeiras privilegiam a educação em valores e atitudes capazes de facilitar, aos jovens, uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. Defensores de que esta promoção de valores e atitudes não constitui um processo isolado e tem, antes, de acontecer num contexto de diversas aprendizagens significativas, de apreensão de conhecimentos e de mobilização de competências, submetemos os elementos de investigação a uma análise hermenêutica exaustiva.

Em primeiro lugar, analisámos os programas das disciplinas nos seus diversos elementos constituintes, a fim de encontrar indícios das suas potencialidades formativas. Queremos fazer notar que as componentes programáticas são encaradas como linhas gerais orientadoras para uma educação global onde, a par das aprendizagens cognitivas, merecem grande realce as preocupações com o desenvolvimento de competências, a tomada de consciência sobre as opções valorativas, as atitudes e as crenças; enfim, um conjunto de aprendizagens que facilitem aos jovens o seu desenvolvimento integral enquanto pessoas humanas. Trata-se, portanto, de programas criados a pensar na formação de jovens que se pretendem felizes, mas conscientes, e com iniciativa, criatividade e autonomia suficientes para se integrarem, não só na sociedade onde vivem, mas também e sobretudo, na comunidade global, aqui entendida como mundo; jovens que sejam capazes, por um lado, de se adaptarem aos diferentes estilos de vida e de organização sociopolítica, e, por outro lado, de intervirem, no sentido de participarem activa e eficazmente na (re)construção desta comunidade mundial.

A partir da estrutura dos próprios programas e com base nas suas componentes mais significativas, em função da convicção face ao seu papel formativo, estabelecemos uma categorização, no âmbito da qual procedemos à análise interpretativa dos indicadores emergentes no enquadramento da promoção de valores, atitudes e competências concorrentes para a formação integral dos jovens. Deste processo resultou a criação de cinco categorias para a análise de cada um dos programas. Assim, temos as seguintes categorias para a análise do programa de Inglês: (a) Finalidades e Objectivos, (b)

Conteúdos, (c) Competências, (d) Orientações Metodológicas e (e) Avaliação; no caso do Alemão, as categorias criadas são as que se seguem: (a) Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem, (b) Conteúdos, (c) Capacidades e Competências, (d) Orientações Metodológicas e (e) Avaliação.

Uma vez seleccionados os participantes para o estudo, foi-lhes solicitado o preenchimento de um pequeno questionário para identificação da sua situação profissional. Este instrumento é apresentado, neste trabalho, no Apêndice B, com o nome de Questionário para Identificação dos Participantes no Estudo. Nele, entre outros aspectos, cada professor tinha de mencionar o manual didáctico usado no presente ano lectivo. Esta indicação facilitou, de imediato, a análise destes elementos. Enquanto objecto de estudo, os manuais adoptados pelos participantes foram sujeitos a uma análise de conteúdo aberta a duas dimensões: a sociológica e a pedagógica. Deste modo, os temas e subtemas que neles ocorrem, assim como as actividades de aprendizagem propostas, deram origem a uma estrutura classificativa, a partir da qual se identificaram indicadores de valores, atitudes e competências para os quais parece haver um apelo indiscutível. Esta análise hermenêutica de conteúdo teve o duplo objectivo de identificar a coerência dos manuais com os programas curriculares oficiais e de verificar o seu papel formativo no desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos, enquanto facilitadores da desejável promoção de valores e atitudes.

A este momento do estudo seguiu-se a fase da utilização da entrevista como instrumento de recolha de dados, cujo objectivo foi compreendermos como os professores interpretam os currículos, ou seja, como vêem o seu papel de educadores, como entendem os programas oficiais e como encaram os manuais adoptados. Optámos pela entrevista semidirectiva e com apoio num guião orientador. O guião, elaborado com base nas questões do estudo, que centralizam a investigação, foi estruturado em três tópicos abrangentes, que a seguir apresentamos, em torno dos quais se desenvolveram os enunciados da problemática em estudo:

1. as concepções pedagógicas dos professores das disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário;
2. as representações dos professores das disciplinas de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, sobre o carácter formativo destes currículos; e
3. as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário.

No Apêndice C deste trabalho, que tem o título de Guião da Entrevista, apresentamos exactamente o guião que, para o efeito, criámos e utilizámos. Este guião foi testado através de duas entrevistas exploratórias realizadas com dois “falsos” participantes: dois professores, a quem foram explicados o objectivo e as questões do estudo, que se submeteram à experiência e se disponibilizaram para apreciar a coerência interna da estrutura do guião, a sua congruência com o objectivo da investigação e a clareza das questões colocadas. Libertos da pressão natural que uma entrevista real oferece, o seu juízo foi, seguramente, um contributo para a eficácia das questões formuladas e permitiu confirmar a adequação do instrumento aos objectivos desta parte da investigação. Concomitantemente, estas entrevistas permitiram uma troca de ideias que, por um lado, veio despertar a atenção do investigador para alguns aspectos esquecidos do problema em estudo e, por outro lado, abriu pistas metodológicas. Esta partilha de ideias e o trabalho realizado sobre o conteúdo das entrevistas exploratórias deram origem a uma reformulação do guião.

Para as entrevistas que compõem este estudo, assegurámos o anonimato dos participantes, com o que obtivemos a sua concordância prévia para a respectiva gravação. Os professores foram entrevistados individualmente. Cada entrevista gravada foi posteriormente copiada e entregue ao respectivo participante, de modo a que este tivesse contacto com o texto integral, sendo-lhe dada a oportunidade de proceder a eventuais alterações de conteúdo ou forma, a fim de corrigir imprecisões ou esquecimentos proporcionados pelo momento único da entrevista. Nesta fase, os participantes procediam já a uma validação do conteúdo das entrevistas. Apenas dois participantes solicitaram pequenas alterações: um deles desejava colmatar o seu esquecimento, na altura da entrevista, relativamente às atitudes que procurava promover nos alunos; e o outro pretendia corrigir alguns aspectos linguísticos.

Com a intenção de validar a análise do conteúdo das entrevistas, foi estabelecido um acordo prévio com os participantes, através do qual estes se comprometiam a participar na co-construção do conhecimento visado, seguindo o paradigma interpretativo da investigação qualitativa, que privilegia este processo de intersubjectividade entre investigador e participantes. Assim sendo, uma vez redigida a análise vertical sobre o corpus das entrevistas, cada participante recebeu cópia da parte que a si dizia respeito. Desta feita, pretendíamos que os entrevistados tomassem conhecimento do texto final desta investigação no que concerne a sua colaboração e, ou por considerarem eles próprios conveniente ou por indicação do investigador, que procedessem a algumas correcções ao

nível formal e estilístico. Todos responderam positivamente à metodologia sugerida e prontificaram-se a agir de acordo com o que lhes era solicitado. Nesta oportunidade, as correcções que os participantes introduziram aos textos da análise prenderam-se, unicamente, com aspectos linguísticos, sobretudo, com a substituição de vocábulos.

Foi, depois, agendado novo encontro do investigador com cada um dos participantes, no qual confrontámos as opiniões destes últimos com a análise original elaborada pelo investigador, tendo-se percebido uma concordância geral entre elas. Ainda assim, houve lugar a algumas alterações de carácter formal e estilístico dos textos produzidos. Neste último momento dedicado à validação da análise de conteúdo das entrevistas, tratou-se, então, de um trabalho conjunto, de revisão dos textos escritos, entre o investigador, que apresentava algumas propostas de correcção formal, e o participante, que lhe mostrava aquelas que previamente tinha assinalado no seu texto. Com o procedimento adoptado, consideramos ter validado o conteúdo da análise vertical realizada sobre o corpus das entrevistas, para além de estarmos também a validar o próprio instrumento de recolha de dados.

Em função da exiguidade dos participantes no estudo e decorrente do trabalho exploratório sobre o corpus das entrevistas reais, optámos por uma análise de conteúdo de tipo estrutural, de modo a encontrar aspectos implícitos nos discursos dos entrevistados. De acordo com as três grandes categorias de métodos de análise de conteúdo apresentadas por Quivy e Campenhoudt (1998), pareceu-nos a forma que melhor corresponderia aos objectivos da questão do estudo para a qual recorremos à entrevista como instrumento de recolha de dados. Assim, foram intensivamente analisados os textos das entrevistas em termos de conteúdo, no sentido de encontrar temas que traduzissem as ideias e as preocupações dos participantes. Ao concordarmos com Quivy e Campenhoudt quando nos dizem que “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo . . . do implícito” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 230), embora tenhamos privilegiado o tipo estrutural, tivemos também em conta a dinâmica dos discursos dos participantes, naquilo que ela revela sobre as suas ideias e representações, ou seja, procedemos igualmente a uma análise formal do conteúdo. Da hermenêutica realizada extraímos as inferências lógicas que apresentamos no Capítulo 4, sendo algumas delas reforçadas no Capítulo 5. Com elas tentámos construir um conhecimento sobre as concepções pedagógicas dos professores, as suas práticas e as suas representações sobre o carácter formativo dos currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, de forma a melhor compreendermos a importância do ensino-aprendizagem destas Línguas Estrangeiras.

Pormenorizando um pouco a metodologia escolhida, podemos contar que começámos por desmembrar os registos da entrevista de cada participante, no sentido de identificar as suas ideias e preocupações, procedendo, deste modo, a uma análise vertical dos dados obtidos. Para o efeito, criámos um quadro que nos ajudou a estruturar o raciocínio e a própria análise das diferentes entrevistas, e que apresentamos no Apêndice D deste trabalho, conjuntamente com mais dois quadros que também criámos para o desenvolvimento desta análise. A este apêndice demos o título de Quadros com a Análise de Conteúdo das Entrevistas. Com o processo seguido, interpretámos as significâncias dos discursos dos entrevistados, o que permite revelar, ao leitor, a centralidade da análise levada a cabo. Para além disso, agrupando as ideias e as preocupações dos entrevistados em temas, logo abrimos caminho à análise horizontal que se seguiu, porque foi possível verificar as co-ocorrências de temas e suas significâncias entre participantes, detectando, por conseguinte, convergências, divergências e complementaridades de pensamento e de sentimento entre eles. A opção pela entrevista semidirectiva facilitou, naturalmente, este processo, uma vez que os entrevistados foram conduzidos para os assuntos cuja abordagem era considerada crucial para a concretização do objectivo do estudo. Ressalvamos, no entanto, o facto de lhes ter sido dada a liberdade necessária para se exprimirem sobre todos os aspectos que julgassem de importância capital (Bell, 1997).

Com os procedimentos metodológicos por que optámos, cremos ter garantido a fiabilidade e a validade desta investigação. Assim pensamos, na medida em que, por um lado, os resultados obtidos poderão repetir-se num outro estudo que tenha o mesmo objectivo (Bell, 1997), o que lhe confere fiabilidade. Pelas diversas razões que apresentamos no Capítulo 4, quando caracterizámos os programas estudados, seguramente se repetirão os resultados a que chegámos no que a eles diz respeito; com muita probabilidade se encontrarão resultados idênticos no que respeita aos manuais, já que num número tão reduzido encontrámos tamanha diferença; e, tendo em consideração as variáveis que conduziram a selecção dos nossos participantes, provavelmente também se verificarão semelhanças em dados obtidos ao nível das concepções pedagógicas dos professores e das suas representações sobre o carácter formativo destes currículos. De acordo com o objectivo do estudo, consideramos, ainda, ter escolhido os processos apropriados para recolha de dados e ter formulado as questões adequadas às respostas que procurávamos. Por outro lado, a descrição que os resultados obtidos nos permitem traduz o que procurávamos, isto é, o conhecimento e o entendimento dos programas, dos manuais, das concepções pedagógicas e das representações dos professores sobre o carácter

formativo dos currículos de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, os quais se constituíram como objecto de estudo escolhido. Este facto atribui validade à investigação.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo procuramos dar conta de todo o trabalho de análise hermenêutica levado a cabo. De acordo com a nossa orientação conceptual, propomo-nos identificar os pontos de contacto entre três eixos fundamentais dos currículos de Inglês e de Alemão, do Ensino Secundário, nomeadamente, entre os programas; os manuais e os professores, na perspectiva de uma educação que viabilize a promoção de valores e atitudes conducentes a uma postura assumidamente ética dos jovens, ao mesmo tempo que procuramos verificar a concordância entre estes currículos e os seus referenciais teóricos.

Tendo como atitude de base a aceitação do papel crucial dos programas oficiais, enquanto pontos de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem no enquadramento de uma formação pessoal e sociocultural dos alunos, e concretamente numa perspectiva axiológica, concentramo-nos, em primeiro lugar, na interpretação dos indicadores emergentes de todos os seus elementos constituintes, de acordo com a categorização estabelecida, para depois verificarmos, quer a articulação entre eles, quer a linha de coerência ideológica que apresentam relativamente às intenções dos documentos teóricos que demarcam os seus horizontes. Dedicamos, de seguida, a nossa análise aos manuais seleccionados, procurando, também, perceber em que medida eles traduzem os objectivos dos programas. Orientados pelas dimensões sociológica e pedagógica na nossa interpretação, identificámos os diferentes indicadores de valores, atitudes e competências que podem validar o seu papel formativo no desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos.

Embora o nosso estudo verse especificamente o contributo destes currículos para a promoção de valores e atitudes condignos de uma cidadania ética, queremos justificar a nossa opção por integrar a dimensão das competências na análise dos programas e dos manuais. Antes de o fazermos, parece-nos oportuno definir o conceito de *competência*, tal como o defendemos, pois é essa definição que leva a considerá-la aspecto relevante para análise neste contexto. Assim, entendemos que ter uma determinada competência significa

ter domínio sobre si próprio no momento da decisão, isto é, saber como agir, para além de ter os meios ou o poder para realizar qualquer acção com sucesso, o que distingue este conceito de um outro muitas vezes usado com a mesma sinonímia; referimo-nos, neste caso, à *capacidade*, que consideramos uma característica menos abrangente e apenas associada às potencialidades intelectuais. Ora, a competência, como a concebemos, inclui aspectos valorativos, de tal modo que, por vezes, aquilo que se constitui como um valor é, simultaneamente, uma competência e o que se revela uma competência é, ao mesmo tempo, um valor, tornando-se difícil separar o que é um do que é outro conceito.

Por fim, procedemos a um trabalho interpretativo sobre o corpus das entrevistas, seguindo os métodos de análise de conteúdo de tipo estrutural e de tipo formal, através dos quais tentamos chegar ao conhecimento das concepções pedagógicas destes professores, das suas práticas e das suas representações sobre o carácter formativo dos currículos que integram. Apresentamos, em primeiro lugar, o conhecimento obtido a partir da análise vertical realizada sobre os discursos dos participantes no estudo, e concluímos com as inferências que parecem ressaltar da comparação, facilitada pela análise horizontal, entre as ideias e as acções dos participantes, de acordo com o que nos dizem.

Se defendemos que os programas oficiais destas disciplinas estão na base de todo um trabalho de ensino-aprendizagem que favorece a promoção de valores, atitudes e competências que convergem para a formação pessoal e sociocultural dos jovens, do mesmo modo que reconhecemos a importância do papel de bons manuais escolares neste percurso, também admitimos que a atitude e o comportamento dos professores condicionam o sucesso ou insucesso de qualquer acto educativo e formativo, pois sabemos como a sua actuação tanto pode levar os alunos a interiorizar que eles são capazes de aprender como os pode convencer de que eles não têm essa capacidade. É, de resto, esta linha de pensamento que justifica as três vertentes do objecto de estudo a que nos dedicámos. Dada a atitude com que partimos para esta investigação e conforme contextualizámos na representação do enquadramento conceptual do estudo, consideramos importante trazer aqui algumas considerações prévias.

Estes currículos têm como referência os respectivos programas, os quais integram conteúdos sólidos em valores e princípios, e apresentam uma flexibilidade metodológica que permite ir ao encontro das diversas necessidades educativas. Para além da extensa lista de objectivos definidos nos programas de Inglês e de Alemão, todos eles pondo o enfoque da aprendizagem das línguas estrangeiras na sua função pragmática, isto é, na interacção com os outros povos, também a orientação metodológica encaminha os professores para a

dimensão axiológica da educação: fala-se, entre outros, de respeito a vários níveis, de direitos dos alunos, de participação e do exercício de cidadania, de interacção e de socialização, de tolerância, de autonomia, de responsabilidade e de afectividade. Nestas disciplinas, os valores, enquanto conceito, constituem objectivos explícitos dos programas e das orientações curriculares.

No que concerne, especialmente, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, estes currículos primam pela estrutura organizativa dos domínios de referência dos seus programas, a qual se baseia numa perspectiva desenvolvimentista/construtivista de aprendizagem. Para além de se repetirem as componentes socioculturais dos programas ao longo dos três anos do Ensino Secundário, acompanhando os diferentes níveis de maturidade dos alunos, também se verifica uma articulação sequencial entre as diversas componentes de cada ano de escolaridade, permitindo, desta maneira, uma gradual apreensão de conceitos e outros conhecimentos, o que favorece uma melhor assimilação e consequente acomodação. Numa outra referência a estes programas, pretendemos acrescentar que cremos estar na presença de conteúdos que, dependentes das leituras dos distintos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, bastante podem contribuir para o desenvolvimento, não só cognitivo, mas também socioafectivo dos alunos. Parece-nos que os domínios de referência destes programas facilitam a apreensão e mobilização de inúmeras competências, assim como a promoção de valores e atitudes, que ajudarão os jovens a serem cidadãos mais justos, mais honestos, mais assertivos, mais responsáveis, mais respeitadores e mais tolerantes, na medida que abordam as diferentes dimensões dos estilos de vida, das quais destacamos as seguintes: hábitos alimentares, saúde, sexualidade, avanço da ciência e questões éticas que se lhe colocam, como no caso da clonagem; consumo, ocupação dos tempos livres, diversas relações interpessoais e interculturais, multiculturalidade e cidadania; vida profissional e mercado de trabalho, tecnologia, comunicação nos seus diversos âmbitos, globalização e problemas ambientais. Estes conteúdos inscrevem-se no universo das necessidades e interesses dos jovens, e respondem às exigências da actualidade, quer em termos de informação variada, quer em termos de contextos socioculturais.

Numa reflexão sobre a eventual dificuldade dos professores destas disciplinas relativamente à promoção de valores e atitudes nos jovens, surgem-nos questões que consideramos pertinentes e que aqui apresentamos. Defende-se, por exemplo, (a) que é fácil desenvolver a autonomia dos alunos, quando se lhes recomenda o uso das novas tecnologias da informação ou de obras de referência, como o dicionário e a enciclopédia;

(b) que se desenvolve a sua capacidade de reflexão, quando se lhes diz que é no contexto que se procura o significado das palavras e das expressões; (c) que se concorre para o desenvolvimento do seu espírito crítico, quando se lhes pede que interpretem um texto escrito ou imagem; (d) que é possível desenvolver a sua capacidade de autocrítica, quando se lhes solicita a autocorreção dos seus erros; e (e) que se proporciona a melhoria da qualidade das suas produções, quando se lhes exige mais afino numa tarefa e se rejeita a mediocridade. Questionamo-nos, então, se será difícil desenvolver nos alunos outros valores e atitudes.

Deixada aqui esta espécie de preâmbulo da nossa investigação e antes de passarmos à apresentação propriamente dita dos resultados, orientamos o nosso raciocínio por um enquadramento mais abrangente dos currículos das disciplinas em análise. Assim, parece-nos pertinente fazer, aqui, uma alusão às finalidades gerais do ensino de línguas vivas, de que o Inglês e o Alemão são exemplos, pois que para elas se orientam os três campos de análise efectuada.

4.1. Finalidades do Ensino de Línguas Vivas

Tendo presentes as características da sociedade actual, a que já fizemos várias referências, e em particular, a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário europeu, e não só, criadora de uma sociedade pluricultural em mudança permanente, tornam-se claros tanto o objectivo como a necessidade da introdução de Línguas Vivas (Línguas Estrangeiras) nos currículos do Ensino Secundário. Não correspondendo apenas à intenção de desenvolver outras capacidades cognitivas nos jovens, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras é perspectivada como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural (Conselho da Europa, 2001), e significa a oportunidade que lhes é dada, por um lado, de alargarem os seus horizontes culturais e, por outro lado, de se desenvolverem pessoal e socialmente e de se enriquecerem humanamente, dado que o domínio de várias línguas estrangeiras lhes possibilita o convívio com outras formas de ser e de estar na vida, ou seja, com outras culturas, outras ideologias, outras crenças, outras atitudes, outros sistemas de valores; esse convívio constitui, portanto, uma fonte de aprendizagens.

Aprender línguas estrangeiras obriga ao despertar da consciência para a interculturalidade, para o plurilinguismo e para a própria identidade cultural de cada um, recheada das suas peculiaridades regionais; para além disso, contribui para uma abertura de espírito que implica alguma relativização da cultura de origem, a compreensão e o respeito

pelos diferentes modos de pensar e de agir e, conseqüentemente, a aceitação da validade das outras culturas, o que confere à aprendizagem das línguas um papel preponderante no percurso da educação escolar dos jovens. A adicionar a estas vantagens, convenhamos ainda numa outra dimensão: a melhor forma para combater o racismo e a xenofobia, os preconceitos e os estereótipos negativos em relação aos outros é o conhecimento da sua realidade, o que se consegue pelo acesso à informação e pela via do diálogo, pela troca de ideias e informações, pela partilha de sentimentos e de mentalidades. É nisto que consiste a competência comunicativa em línguas estrangeiras (Trim, 2002). A satisfação desta competência, que, da parte das escolas, requer a diversificação da oferta de Línguas Estrangeiras, vem, assim, responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, que exige o reconhecimento de valores e a assunção de atitudes de compreensão, tolerância e respeito em situações do quotidiano e da realidade de cada um num país estrangeiro.

Paralelamente à pertinência que decorre do parágrafo anterior relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras, se pensarmos que muita da informação internacionalmente produzida é efémera e rapidamente ultrapassada pelo progresso, sem que haja tempo para traduzi-la para várias línguas, juntamos um outro factor à importância da competência em língua estrangeira (Trim, 2002). Só aqueles que são capazes de ler e ouvir em línguas estrangeiras terão acesso à maior parte da informação, especialmente pela via da Internet e da televisão por satélite, mas também em congressos e conferências. A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola tem, por conseguinte, de ser encarada como um bem social fundamental, que serve interesses não só individuais como também nacionais. Da importância que realçamos urge a responsabilidade, o rigor e a qualidade do ensino de Línguas Estrangeiras.

Pelo exposto nos parece absolutamente fundamental que à presidência da organização de qualquer processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras se encontre a consciencialização e a reflexão necessárias sobre as finalidades gerais destas disciplinas, que passamos a enunciar:

1. Proporcionar o contacto com outras línguas e universos socioculturais, assegurando a aquisição e domínio de competências gerais e comunicativas.
2. Promover a consciencialização da identidade linguística e cultural através da comparação com outras línguas e culturas.
3. Desenvolver capacidades de comunicação facilitadoras de uma interacção social eficaz, que favoreça a abertura de espírito, o respeito pelos outros e a solidariedade.

4. Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de pesquisa individual ou de grupo, que proporciona inúmeras oportunidades de cooperação interdisciplinar.

5. Contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo e de aprendizagem permanentes, quer numa perspectiva imediata, quer de educação e formação ao longo da vida.

6. Promover uma cultura de liberdade que desenvolva nos alunos a autonomia, o sentido de participação e de crítica construtiva, a reflexão e a responsabilidade pessoal e social.

7. Fomentar a educação para uma cidadania consciente e responsável, através da participação em projectos concretos que articulem transversalmente competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas.

8. Fomentar uma educação inter/pluridisciplinar, que contemple a diversidade cultural como fonte de enriquecimento pessoal e social do indivíduo e do próprio processo de ensino-aprendizagem (Lapa, Mota & Vilela, 2001).

Também não parece, aqui, despicienda uma referência ao documento concebido como mediador entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, no qual emergem as competências específicas para o aprendente de Línguas Estrangeiras. Embora criado para o Ensino Básico, ele foi também referencial teórico da elaboração do programa para o Nível de Continuação da disciplina de Inglês no Ensino Secundário. Dele retiramos o conceito de *aluno competente em línguas*, o qual deve acompanhar os objectivos da respectiva prática pedagógica. De acordo com este documento, o aluno competente em línguas é aquele (a) que se apropriou dos conhecimentos que exprimem a identidade dos povos, nomeadamente, o uso da língua e a manifestação da sua cultura; (b) que está apto a comunicar de modo eficaz e, também, a reflectir sobre o uso e funcionamento dessa língua, a fim de desenvolver estratégias metacognitivas que lhe assegurem uma aprendizagem contínua da mesma; e (c) que se tornou receptivo a outras realidades culturais e é sensível à interacção com elas (Ministério da Educação, s.d.b). Desta retoma, pretendemos sublinhar que o aluno competente em línguas desenvolve conhecimentos, competências e atitudes que não servem apenas a aprendizagem de uma disciplina específica. Munindo o aluno de estratégias metacognitivas e de competências no domínio socioafectivo, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira concorre simultaneamente para a sua formação integral.

4.2. O Programa Oficial da Disciplina de Inglês

A análise que apresentamos segue a categorização previamente estabelecida, pelo que procurámos interpretar cada componente programática dentro da respectiva categoria. De modo a fundamentar as nossas afirmações, fazemos acompanhá-las de extractos do próprio programa. Na tentativa de facilitar uma leitura rápida das nossas interpretações, apresentamos, após referência à última categoria, dois quadros onde resumimos os tópicos que em cada uma nos pareceram constituir-se como indicadores, no sentido de evidências, de uma formação integral dos alunos, seguidos dos exemplos que cada um destes comporta de valores, atitudes e competências. O facto de a categoria dos conteúdos aparecer destacada num só quadro e contemplar apenas a componente sociocultural encontra razão de ser no pressuposto de que partimos relativamente aos domínios de referência do programa, ou seja, na inegável correlação existente entre as temáticas do programa e a promoção de valores e atitudes conducentes a uma postura ética dos jovens na sua vida pessoal, profissional e sociocultural, o que nos merece um desenvolvimento mais exaustivo; para além do realce que pretendemos dar-lhe, também consideramos que o seu tratamento em conjunto com as outras categorias, num mesmo quadro, poderia, por motivos de extensão, dificultar a apreciação dos leitores.

Defendendo a sensibilidade dos jovens aos exemplos a que são expostos no âmbito dos três itens que perseguimos nesta análise e por considerarmos serem esses exemplos mais eficientes numa educação em valores e atitudes do que a doutrinação ou transmissão directa de ideias, como deixámos claro no enquadramento conceptual deste trabalho, orientámos a apresentação em quadros numa perspectiva tripla de abordagem de valores, atitudes e competências: os indícios que apontamos destes três itens representam o conjunto (a) daqueles que ressaltam como preocupação da parte dos autores dos programas quanto ao papel formativo do ensino da língua, (b) daqueles que nos parecem poder ser promovidos nos alunos, através da acção consciente e interessada do professor, e (c) dos que são obrigatoriamente mobilizados e desenvolvidos. Com este procedimento, procuramos ilustrar o fio condutor que perpassa todo o programa: o ensino de uma Língua Estrangeira centrado nas pessoas dos alunos e na sua formação pessoal e sociocultural.

4.2.1. Finalidades e Objectivos

Ao apresentarem este programa, os autores revelam de imediato a dimensão axiológica que o sustenta, porquanto apontam para a flexibilidade na sua utilização. Com vista à

formação dos jovens a quem se destina, com a finalidade de desenvolver “as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal e social” (A. A. Moreira, G. G. Moreira, Roberto, Howcroft & T. P. Almeida, 2001/2003, p. 4), é defendida uma base de negociação entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Os autores defendem o papel relevante da aprendizagem das Línguas Estrangeiras na formação pessoal e social dos alunos, na medida em que essa aprendizagem corrobora uma educação para a cidadania; e sustentam que o contacto com outras línguas e culturas favorece aos jovens a construção da sua própria identidade. Por isso, assinalam a importância de os alunos terem o máximo possível de contacto com diversas realidades linguísticas e culturais, de modo a poderem desenvolver as suas competências comunicativa e sociocultural, assentes em valores, atitudes e competências que incentivem a educação para a cidadania e o respeito pelas diferenças. Por conseguinte o programa foi concebido numa perspectiva abrangente da Língua Inglesa; não só inclui várias culturas em que o inglês é a primeira língua como olha o seu papel enquanto língua para a comunicação internacional.

Com base nos pressupostos acima mencionados, os autores listam um conjunto de finalidades e de objectivos que consideram transversais às três componentes em que subdividem os conteúdos programáticos, nomeadamente, a interpretação e produção de texto, a dimensão sociocultural e a língua inglesa; e reservam três objectivos específicos, que desdobram em objectivos de aprendizagem, mais directamente ligados a cada uma destas componentes. Fundados nas competências gerais de saber, saber fazer, saber ser e saber aprender, que integram a competência sociocultural, e nas competências (específicas) linguística, pragmática e sociolinguística, as finalidades e os objectivos visam a aquisição de uma competência comunicativa. Começamos por apresentar os primeiros e, embora retirando aqueles que se afastam da perspectiva da nossa análise, não poderemos evitar o alongamento do enunciado, uma vez que o espírito criador deste programa está imbuído de um carácter formativo e a generalidade das intenções visa o desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos. Vejamos, resumidamente, as finalidades da aprendizagem do Inglês:

1. Proporcionar o contacto com vários universos socioculturais.
2. Promover hábitos de estudo e competências de aprendizagem.
3. Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projecto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar.

4. Fomentar uma educação inter- e multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.

5. Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social.

6. Fomentar uma educação para os media, promovendo a formação de aprendentes activos e críticos capazes de analisar textos dos *media* e compreender os processos da sua produção e recepção (A. A. Moreira et al., 2001/2003).

A clareza dos enunciados dispensa longos comentários. Queremos, no entanto, registar que as finalidades enunciadas traduzem uma preocupação em promover uma bateria de competências pragmáticas indispensáveis à vida social moderna e à realização pessoal dos jovens, paralelamente a um conjunto de referências de valor e de posicionamento pessoal que orientem as suas acções na vida pessoal, profissional e sociocultural. E passamos a revelar o elenco de objectivos gerais propostos:

1. Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.

2. Utilizar, de forma criteriosa, estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem, demonstrando um permanente esforço de pesquisa e de actualização.

3. Participar em projectos que articulem competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas e desenvolver atitudes de cooperação e responsabilidade.

4. Demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa.

5. Utilizar as tecnologias de informação e de comunicação.

6. Seleccionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade (A. A. Moreira et al., 2001/2003).

Voltamos a constatar uma amplitude intencional de metas que visam contribuir para uma formação plena e integrada dos jovens enquanto seres com uma vida simultaneamente individual e colectiva. Encontramos referências não só explícitas como implícitas à mobilização, ao desenvolvimento e à apreensão de uma variedade de competências; do mesmo modo se aponta para a promoção de valores e atitudes (a) que facilitem o exercício consciente da cidadania dos estudantes de Língua Inglesa no contexto plurilingue e pluricultural europeu, (b) que melhorem e efectivem a comunicação entre eles e os outros e (c) que solidifiquem uma convivência cívica, democrática e humana.

Os restantes três objectivos a que nos falta aludir, nomeadamente, (a) desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, (b) interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo e (c) usar apropriada e fluentemente a língua inglesa (A. A. Moreira et al., 2001/2003), aparecem desmembrados num conjunto de competências a desenvolver pelos alunos ao nível do uso da língua, da componente sociocultural e da própria aprendizagem, a que faremos referência na categoria das competências. Relativamente a estes últimos objectivos, reconhecemos o apelo ao desenvolvimento das competências de comunicação e, em concreto, do saber interpretar mensagens e transmitir ideias com sentido, coerência e organização; e inferimos valores e atitudes implícitos, como a abertura, a aceitação, a tolerância e o respeito face às outras culturas e, até, o desenvolvimento do gosto pela comunicação intercultural, para além do reconhecimento respeitoso das regras de funcionamento da língua inglesa. Considerando que os objectivos que se propõem para uma disciplina revelam, desde logo, a importância da aprendizagem de certas matérias em contexto escolar, convimos que o Inglês, no Ensino Secundário, constitui uma parcela de saberes multifacetada que, de facto, concorre de modo eficaz para uma desejável formação global dos seus aprendentes.

4.2.2. Conteúdos

De acordo com os objectivos enunciados, a organização dos conteúdos programáticos, ainda que dividida em três componentes, nomeadamente, texto, sociocultura e língua, pressupõe uma abordagem integrada, pautada pelo contacto com experiências linguísticas e culturais, visando, sobretudo, a promoção do diálogo intercultural, baseado em valores e atitudes que revelem reconhecimento e respeito pela diferença sociocultural. A centralidade da dimensão textual, a que os autores recorrem, é justificada pela necessidade de expor os alunos às mais variadas formas de apresentação de mensagens, o que, promovendo reflexão e espírito crítico, deverá concorrer para o desenvolvimento da sua “autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural” (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 15). Confirmaremos estes pressupostos nas seguintes definições: (a) interpretar o texto oral ou escrito significa, entre outros aspectos, identificar palavras e ideias principais, de modo a entender atitudes, emoções, intenções, informações e pontos de vista explícitos ou implícitos; e (b) elaborar um texto oral ou escrito implica sobretudo adaptá-lo à situação, à sua função e ao seu destinatário, seleccionando o discurso apropriado para veicular as ideias com clareza. Percebemos que,

em qualquer das situações, os alunos são obrigados a pensar, o que constitui uma estratégia e uma competência básica de todo o acto educativo; e que, para além de mobilizarem competências prévias, têm de ser criativos e de desenvolver alguma independência relativamente ao professor. Os vários tipos de texto, desde os funcionais à leitura extensiva, são, naturalmente, sujeitos a uma abordagem gradual, em termos de complexidade e de abrangência, acompanhando o desenvolvimento cognitivo e sociomoral dos alunos.

Dando conta da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem do Inglês, para a selecção dos domínios de referência que concretizam a componente sociocultural, os autores tiveram em linha de conta o seu grau de adequação ao nível etário, à maturidade e ao nível de conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos. Com quatro domínios de referência por ano, o programa procura contribuir para uma socialização dos alunos que não se confina às fronteiras da comunidade em que eles se inserem, mas que é perspectivada em termos internacionais. As temáticas a explorar surgem da constante mudança que caracteriza a vida na sociedade contemporânea, integrando os fenómenos da globalização e do multiculturalismo, entre outros, o que permite uma compreensão e adaptação relativamente às novas concepções e dinâmicas sociais. Tendo em consideração os interesses, as preocupações e as necessidades dos jovens neste mundo em mudança permanente, o programa visa contribuir para os inevitáveis ajustes inerentes ao seu desenvolvimento pessoal e socioafectivo, na medida em que facilita a tomada de consciência sobre as transformações da sociedade, a reflexão constante e o espírito crítico.

A componente sociocultural proposta para o 10º Ano constitui um meio para a caracterização das mudanças sociais que ocorrem, ao mesmo tempo que favorece o desabrochar da assunção de posições críticas e a consciencialização do papel de agente activo que o jovem deve ter na sociedade. Os quatro domínios de referência indicados para este ano de escolaridade são (a) Um Mundo de Muitas Línguas, (b) O Mundo Tecnológico, (c) Os *Media* e a Comunicação Global e (d) Os Jovens na Era Global. Através deles, os alunos têm a possibilidade de desenvolverem competências, valores e atitudes (a) que os orientem em novas formas de convivência, (b) que lhes facilitem a mobilidade social, a compreensão e o respeito face às transformações sociais no seio da família, da educação e dos variados tipos de relações interpessoais, (c) que lhes proporcionem a reflexão sobre as consequências da introdução da tecnologia na sua vida pessoal e social, e (d) que os levem a pensar na sua forma de ser e de estar numa sociedade caracterizada pela instabilidade decorrente da mudança contínua.

Sem se afastar do propósito formativo conducente à construção da autonomia e da identidade dos jovens, o 11º Ano apresenta propostas de reflexão, intervenção, tomada de posição crítica e envolvimento face à qualidade de vida. Englobando questões relativas ao equilíbrio ecológico, ao património cultural, à acção social, à publicidade, ao consumo, às novas concepções de trabalho e de emprego e à multiculturalidade, os domínios de referência a trabalhar no 11º Ano são (a) O Mundo à nossa Volta, (b) O Jovem e o Consumo, (c) O Mundo do Trabalho e (d) Um Mundo de Muitas Culturas. A abordagem e o trabalho destas problemáticas são propícios à participação activa dos alunos na sua aprendizagem e ao seu envolvimento em debates e discussões, nos quais a ética deve prevalecer como fio condutor da reflexão que se impõe sobre a conduta humana. Entre outros aspectos, destacamos a reflexão a que obrigam (a) sobre a atitude do ser humano face à natureza e ao ambiente, (b) sobre hábitos de consumo e questões éticas inerentes às técnicas de marketing, (c) sobre as alterações do mercado de trabalho e suas implicações na vida dos jovens, sobretudo, relativamente às questões do primeiro emprego, da segurança no trabalho, da estabilidade profissional e da actualização contínua, (d) sobre projectos pessoais e vocacionais, e (e) sobre princípios éticos universais que orientem a vida numa sociedade multicultural.

Propostos para o 12º Ano, (a) A Língua Inglesa no Mundo, (b) Cidadania e Multiculturalismo, (c) Democracia na Era Global e (d) Culturas, Artes e Sociedade são os temas que compõem a dimensão sociocultural de um programa que visa criar espaços de reflexão (a) sobre a hegemonia da língua inglesa no mundo, (b) sobre as questões de cidadania, multiculturalismo, democracia e globalização, e as tendências a elas inerentes que marcam a actualidade, e (c) sobre as manifestações artísticas que dominaram a segunda metade do século XX, nas quais realçam os aspectos da democratização das artes, da visibilidade das vozes femininas e das culturas minoritárias. Os autores recomendam um olhar histórico-cultural a qualquer dos domínios de referência na perspectiva de melhor se compreender o presente. Se esta metodologia já se revela importante para a identificação das características que marcam as identidades dos povos estudados, em nosso entender, ela preenche a função crucial de levar à tomada de consciência da alteração de hábitos de vida e de modos de pensar; ao mesmo tempo, conduz ao reconhecimento da evolução dos direitos humanos, sejam os cívicos, os políticos, os sociais ou os solidários, e dos deveres e das responsabilidades de cada indivíduo, quer na esfera privada, quer na social, nomeadamente, face ao património natural e cultural, à saúde, à política e à economia, numa perspectiva assumidamente racional e humanista.

Tanto a expressividade da própria dimensão sociocultural dos conteúdos programáticos, como o cuidado com que os autores enquadram os domínios de referência nos objectivos previamente apresentados, denunciam claramente uma reconceptualização do processo de ensino-aprendizagem do Inglês numa perspectiva axiologicamente formativa. Tornar-nos-emos redundantes ao interpretar a mensagem desta vertente programática como uma intenção de promover, ou consolidar, nos jovens, competências, valores e atitudes que os preparem para a cidadania activa democrática, que governem a sua vida pessoal, profissional e sociocultural, que os inscrevam numa conduta digna de felicidade e de realização em todas as esferas da sua existência.

Seja durante o ciclo bienal dos 10º e 11º Anos, comum à grande maioria dos jovens portugueses, seja ao terminar o 12º Ano, que apenas contempla uma pequena parcela de alunos, através do contacto com as culturas de expressão inglesa no mundo, os jovens (a) identificam diferenças e semelhanças de carácter, de cultura, sociopolíticas, económicas, religiosas, e outras, entre os seres humanos, solidificando, assim, a noção de identidade sociocultural; (b) desenvolvem capacidade de espírito crítico, facilitada pela análise comparativa dos diferentes universos estudados; (c) aprendem a valorar o diálogo intercultural; (d) adquirem compreensão e desenvolvem atitudes de respeito, tolerância e aceitação face às diferenças; e (e) ganham consciência da riqueza que constitui o convívio multicultural; em suma, melhoram, na generalidade, o seu estatuto de pessoas humanas. Por seu lado, a exposição dos jovens à diversidade de temáticas, que, para além da actualidade de que se revestem, vão ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, concede-lhes um manancial de informação e de competências pragmáticas que funcionarão como pilar de apoio e, simultaneamente, como trampolim, quer para a inserção na vida activa, quer para o prosseguimento de estudos, quer até para a formação ao longo da vida que a modernidade lhes exige, o que segue a linha das finalidades do Ensino Secundário.

Não pretendemos entrar em exaustão relativamente à última vertente dos conteúdos programáticos, a língua inglesa, uma vez que é a que mais se afasta dos objectivos do nosso estudo, pelo que lhe dedicamos uma breve referência e, apenas, no que concerne valores ou atitudes inferidos. Neste contexto, a tónica vai para a perspectiva de ensino centrado no aluno, já que são as suas necessidades e ritmos de aprendizagem que determinam os campos lexicais e semânticos a aprofundar em cada ano de escolaridade. Damos também algum realce à respectiva metodologia sugerida, concretamente, à aprendizagem de tipo indutivo, pelo estímulo que ela concede ao desenvolvimento da

autonomia dos alunos. Para concluir este ponto, parece-nos oportuno confirmar a articulação patente entre as três componentes dos conteúdos programáticos, a qual não só responde às finalidades e aos objectivos defendidos para a aprendizagem da Língua Inglesa como denota o cuidado pela dimensão axiológica com que são definidos estes conteúdos.

4.2.3. Competências

Do conjunto integrado de competências a desenvolver nos alunos, como já referimos na categoria dos objectivos e finalidades, e tendo em consideração o enquadramento do nosso estudo, damos, naturalmente, maior ênfase às que dizem respeito à dimensão sociocultural e à aprendizagem. Não deixamos, contudo, de fazer alusão às competências de uso da língua que reforçam a natureza formativa deste programa numa perspectiva axiológica. Uma vez que o 12º Ano de Inglês se destina apenas a alguns alunos, os autores criaram dois blocos de competências do uso da língua, nomeadamente, um para os 10º e 11º Anos e outro para o 12º Ano, ambos com referência às competências de interpretação (ouvir e ler) e de produção (falar e escrever), cuja separação não é considerada no âmbito da nossa análise, pois o que interessa é, basicamente, o espírito que preside à eleição das competências previstas. Por conseguinte resumimos de um modo geral aquelas que denunciam a intenção formativa do programa, revelando potencialidades de promoção de valores e atitudes.

Assim, encontramos pistas para a interacção, a argumentação, a valorização da experiência pessoal e escolar, a utilização dos meios de comunicação e a avaliação crítica da informação que estes veiculam, no apelo ao desenvolvimento das competências de (a) compreensão de discurso fluido oral ou escrito, em suportes variados, através da argumentação de ideias e pontos de vista; e de (b) mobilização de conhecimentos adquiridos noutras disciplinas. E admitimos a promoção de participação activa na interacção, assertividade, argumentação, reflexão, discernimento, autoconfiança e auto-estima positiva, na intenção de desenvolver competências de (a) interacção espontânea e eficaz em língua inglesa, através da participação activa nas discussões e da defesa de pontos de vista e opiniões; de (b) relação e sintetização lógica e coerente de informação; e de (c) elaboração de textos estruturados de acordo com a sua função e os seus destinatários.

O conjunto de competências para cujo desenvolvimento o programa aponta aos níveis da aprendizagem e da dimensão sociocultural, e que apresentamos quase na íntegra,

reflectem a intenção de formar jovens cidadãos cientes do seu papel na vida social e cultural não só da sua comunidade local ou regional como da nacional, da europeia ou mesmo da internacional; pessoas capazes de se realizarem pessoal e profissionalmente em contextos familiares ou distantes; e seres humanos conhecedores dos seus direitos e deveres na microssociedade em que se inscrevem e no mundo. O despontar ou a mobilização destas competências são o contributo da disciplina de Inglês numa formação transversal dos alunos que, ao aprenderem a comunicar correcta e adequadamente em língua inglesa, vão ganhando referenciais axiológicos e vão-se apropriando de conhecimentos e de destrezas conducentes ao seu bem-estar geral enquanto seres simultaneamente individuais e membros de um colectivo.

Resumidamente, diremos que nesta categoria analisada sentimos a capacidade de promoção de abertura de espírito, de motivação para o conhecimento, de reflexão, de discernimento, de espírito crítico, de compreensão intercultural, de aceitação, de tolerância, de respeito, de empenhamento face à aprendizagem, de autonomia, de cooperação, de competências pragmáticas que ajudem a resolver problemas ou dificuldades, de iniciativa, de criatividade, de relação de conhecimentos, de coragem, de perseverança, de versatilidade e da capacidade de análise crítica e avaliativa da informação colhida, como se pode constatar nas seguintes competências retiradas deste ponto do programa:

1. Demonstra abertura perante novas experiências e ideias, e face a outras sociedades e culturas, manifestando interesse em conhecê-las.
2. Relaciona a sua cultura de origem com as culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais e demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.
3. Demonstra uma atitude proactiva perante o processo de aprendizagem da língua inglesa, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas.
4. Demonstra capacidades de auto-regulação do seu processo de aprendizagem, reflectindo sobre os processos e as dificuldades e procurando encontrar as soluções para os seus problemas.
5. Revela capacidade para mobilizar conhecimentos adquiridos e integrar conhecimentos novos, revelando vontade de comunicar em situações reais, mesmo que para tal tenha que se expor ao risco.
6. Demonstra abertura e independência na busca, compreensão e partilha de nova informação.

7. Revela atitude crítica perante a informação, demonstrando capacidade de seleccionar e avaliar.

Consubstanciando os objectivos preconizados, como tentámos demonstrar, as competências acima mencionadas parecem corroborar uma abordagem axiológica do ensino da Língua Inglesa, na medida em que esta funciona como o suporte de aprendizagens que transcendem os aspectos cognitivos e concorrem para uma formação pessoal e sociocultural dos jovens alicerçada em valores e atitudes.

4.2.4. Orientações Metodológicas

Ao iniciar esta categoria, referimo-nos à flexibilidade sugerida pelos autores relativamente às concepções metodológicas, cujo objectivo radica na implementação de metodologias que realcem a centralidade do aluno no processo de ensino e o respeito pelas diferenças encontradas nas suas motivações, nas suas necessidades e nos seus ritmos de aprendizagem. O conselho dado ao professor é que “analise as propostas metodológicas existentes e avalie a sua aplicabilidade ao contexto pedagógico em que trabalha” (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 13). Recomenda-se, por isso, o recurso a diversas formas de organização do trabalho, nomeadamente, individual, em pares ou em grupo, seja pequeno ou grande grupo. O que aqui verificamos é a valorização da pessoa humana que mora no aluno e o respeito por si, pelos seus interesses e pelas suas necessidades; é o entendimento do ensino como uma acção completa, que integra conhecimentos, competências, valores e atitudes, o que, da parte do professor, implica a assunção de uma atitude de abertura a diferentes estratégias e actividades na condução da sua prática pedagógica, no pleno reconhecimento de que é a formação do aluno que justifica a sua actividade docente.

Privilegiando o texto, a sua interpretação e a sua produção, como ponto de partida para todo o processo de aprendizagem, os autores recomendam alguns cuidados a ter na escolha e na gestão desta componente dos conteúdos programáticos, de modo a que ela responda aos interesses pessoais e formativos dos alunos, às suas necessidades e aos interesses da própria aprendizagem; e preconizam um trabalho integrado das restantes componentes: a língua e a sociocultural. Interpretar e produzir diferentes tipos de texto significa interagir com contextos diversificados, o que facilita a apreensão de conhecimentos variados, permite desenvolver competências distintas, gerais e específicas, e concomitantemente veicula a promoção de valores e atitudes, constituindo um contributo para a formação integral dos aprendentes.

Quando se referem aos domínios de referência, que constituem a componente sociocultural, os autores dizem que eles visam a mobilização e a integração de competências, sobretudo ao nível linguístico, discursivo, estratégico e sociocultural, e que prevêm a promoção de uma atitude aberta e reflexiva nos alunos, na medida em que os levam a tomar consciência “da existência de outros universos culturais, outras maneiras de viver e de entender o mundo” (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 40). Com as suas justificações, tornam-se explícitas as valências tão distintas quão abrangentes que os domínios de referência comportam na formação dos alunos.

Perspectivando o seu tratamento de modo flexível e permeável, os autores aconselham o desenvolvimento de metodologias activas, que propiciem a pesquisa, a interacção em grupo, a gestão de conflitos e o desenvolvimento do espírito de cooperação e de entreaajuda. Neste contexto, salientam o recurso ao trabalho de projecto, o qual favorece “o desenvolvimento de atitudes e comportamentos autónomos do aluno, a tomada de decisões e posições críticas e a avaliação de meios e processos” (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 41), e sugerem metodologias pontuais assim como actividades, de que são exemplos, entre outras, a interdisciplinaridade, o estudo de caso, a simulação, o debate e o desempenho de papéis (em inglês, *role-play*). Em sua opinião, estes recursos metodológicos contribuem ainda para o desenvolvimento de hábitos de trabalho e de diversos métodos e técnicas de estudo.

Reforçando a necessidade de um trabalho com os jovens respeitador da sua zona proximal de desenvolvimento, os autores abordam a última componente dos conteúdos programáticos, a língua, pondo a tónica no recurso sistemático à mobilização e activação dos conhecimentos prévios dos alunos. Para além disso, insistem na pertinência de uma aprendizagem integrada da gramática nos processos de interpretação e produção textual que, por sua vez, estão confinados aos domínios de referência. O que denota das orientações metodológicas relativas a esta componente é, por um lado, a valorização das aprendizagens anteriores dos alunos, o que pode concorrer para a sua auto-estima positiva, para a autoconfiança e até para a motivação para novas aprendizagens; por outro lado, é a dimensão pragmática da aprendizagem, que ensina aos alunos, não só a saberem fazer, mas a saberem porquê e para quê; é a promoção de competências práticas que podem facilitar a sua vida na sociedade multilingue e tecnológica dos nossos dias.

Numa última nota para esta categoria pretendemos afirmar que o recurso à negociação com os alunos proposto para a gestão dos conteúdos programáticos, assim como para a definição e selecção de estratégias, actividades e materiais didácticos, faz jus ao “forte

pendor auto-formativo [sic]" (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 35) deste programa no processo de aprendizagem dos alunos. Nestas orientações, identificamos uma intencionalidade promotora de estratégias metacognitivas nos alunos, porquanto, em todas as esferas de intervenção educativa, lhes é reconhecido e, sistematicamente, incentivado o estatuto de ser pensante e actor conscientemente racional. Simultaneamente ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Inglesa, os alunos são perspectivados como co-responsáveis do seu sucesso educativo nesta disciplina, no pressuposto de que, progressivamente, vão desenvolvendo a sua autonomia e as competências de gestão e de organização dos processos de aprendizagem, de superação de dificuldades e de participação activa na construção de saberes, conjuntamente com a apreensão e interiorização de valores e atitudes que lhes garantam alguma coerência ética na sua vida futura aos níveis pessoal, profissional e sociocultural.

4.2.5. Avaliação

Acompanhando o espírito de respeito pela individualidade dos alunos que realça da concepção do programa, sugere-se o recurso a formas diversificadas de avaliação: a diagnóstica, a sumativa e, sobretudo, a formativa. É preciso convir que algumas práticas avaliativas têm efeitos de relevo no sucesso dos alunos (Tunstall, 2003); e como as causas do sucesso ou do insucesso são factores significativos na motivação para a aprendizagem, os professores devem estar atentos ao papel da avaliação e devem equacionar as suas práticas avaliativas, dando particular ênfase à avaliação formativa. Numa linha de formação pessoal e social dos jovens, o programa reconhece a importância de uma avaliação contínua, de acompanhamento e regulação das aprendizagens, essencialmente, centrada na relação entre os conhecimentos, as práticas e as atitudes dos alunos. Para o efeito, os professores "deverão recorrer a múltiplos processos de observação e recolha de informação" (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 44); consubstanciados em "*journals, learning logs, questionnaires, interviews, portfolios e conferences*, para além dos testes" (A. A. Moreira et al., 2001/2003, p. 44). Paralelamente, insiste-se em processos avaliativos que contemplem a auto-, hetero- e co-avaliação.

Aconselhando a ponderação sobre a vertente qualitativa da avaliação antes de se proceder às formalizações quantitativas do final de cada período lectivo, os autores reforçam o carácter da finalidade da avaliação. Ele pretende ser antecipativo, de acompanhamento e de conclusão de todo o processo de ensino-aprendizagem, com vista ao

seu aperfeiçoamento. No conceito de avaliação preconizado pelo programa, conseguimos perceber a tónica no conhecimento global do aluno e, concomitantemente, na auto-identificação de estratégias que permitam superar as dificuldades reveladas e ao mesmo tempo desenvolver saberes e competências. Aqui tem lugar de destaque o processo de elaboração do porta-folhas individual. Este é o espírito construtivista e desenvolvimentista da aprendizagem, para o qual as práticas avaliativas se constituem em processos que implicam a participação activa dos alunos na construção das suas aprendizagens. Em última análise, entendemos que este procedimento prepara a inserção cívica dos jovens na sociedade.

Tendo apresentado e discutido os resultados da análise do programa de Inglês, fazemos seguir, tal como explicámos anteriormente, os quadros que resumem os indicadores de uma formação integral dos jovens, acompanhados dos indícios de promoção de valores, atitudes e competências capazes de lhes facilitarem uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. A fim de facilitar a leitura das nossas interpretações, indicamos em paralelo a seriação de indicadores e dos respectivos indícios de valores, atitudes e competências, destacando cada elemento seriado com pontos iniciais. O Quadro 1 contempla quatro categorias: Finalidades e Objectivos, Competências, Orientações Metodológicas e Avaliação. O Quadro 2, por sua vez, refere-se apenas aos Conteúdos, categoria que, conforme explicámos, pretendemos evidenciar.

Quadro 1

Tópicos Emergentes da Análise Categral do Programa de Inglês: Finalidades e Objectivos, Competências, Orientações Metodológicas e Avaliação

O Programa da Disciplina de Inglês		
Categorias	Indicadores	Valores, Atitudes e Competências
Finalidades e Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> . flexibilidade, finalidades próprias . formação pessoal e social, trabalhar autonomamente e em equipa . interacção com diversas realidades linguísticas e culturais, educação inter- e multicultural crítica e participativa . hábitos de estudo, competências de aprendizagem . cooperação interdisciplinar . educação para a cidadania, cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão, avaliação . utilização das tecnologias de informação e comunicação . estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas . capacidades de interpretação e produção textual 	<ul style="list-style-type: none"> . negociação, igualdade de direitos . autonomia, cooperação, partilha, participação cívica . aceitação, tolerância, respeito, consciência inter- e multicultural, construção da identidade, espírito crítico . autonomia, organização, sentido pragmático . cooperação, partilha de saberes . responsabilidade, humanismo, democracia, intervenção pessoal e social, reflexão, juízo crítico . versatilidade, espírito crítico, gestão da informação . autonomia, iniciativa, criatividade, perseverança, autoconfiança . interpretar e transmitir ideias, assertividade, coerência

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Competências	<ul style="list-style-type: none"> . relação e sintetização coerente de informação, suportes variados . mobilização de conhecimentos adquiridos noutras disciplinas . interacção em inglês, participação activa nas discussões, defesa de pontos de vista e opiniões, estruturação adequada das mensagens . abertura a novas experiências, ideias, outras sociedades e culturas . relação de culturas, relativização de pontos de vista e valores culturais, questionamento de estereótipos . atitude proactiva na aprendizagem, estratégias autónomas e colaborativas . reflexão sobre processos e dificuldades, procura de soluções . mobilização de conhecimentos adquiridos, integração de novos, assunção de riscos para comunicar . abertura, independência e atitude crítica relativamente à nova informação 	<ul style="list-style-type: none"> . reflexão, utilização e avaliação crítica da informação . valorização da experiência pessoal e escolar . interacção, participação activa, argumentação, assertividade, autoconfiança, auto-estima positiva, discernimento . abertura de espírito, motivação para o conhecimento . respeito, tolerância, aceitação, compreensão intercultural, espírito crítico, discernimento . empenhamento, participação, autonomia, cooperação . reflexão, competências pragmáticas, iniciativa, criatividade . relação de conhecimentos, coragem, perseverança, gosto pela comunicação . versatilidade, análise crítica e avaliativa da informação colhida
Orientações Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> . flexibilidade metodológica . diversidade na organização do trabalho . metodologias activas (trabalho de projecto, interdisciplinaridade; estudo de caso, simulação, debates, <i>role-plays</i>), decisões e posições críticas, hábitos de trabalho, métodos e técnicas de estudo . interacção com vários tipos de texto . contacto com outras culturas . mobilização e activação de conhecimentos prévios 	<ul style="list-style-type: none"> . respeito, abertura . versatilidade, organização, autoconhecimento . entreaajuda, normas de participação, responsabilidade, gestão de conflitos, avaliação, assertividade, percepção de outros pontos de vista, autonomia, regulação da aprendizagem . abertura, competências práticas . abertura, aceitação, autoconhecimento . auto-estima positiva, autoconfiança, motivação para a aprendizagem
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . formas diversificadas . relação entre conhecimentos, práticas e atitudes . melhoria do ensino-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> . respeito, cuidado, justiça . responsabilidade, participação consciente, honestidade, integridade . reflexão, espírito crítico, colaboração

Quadro 2

Tópicos Emergentes da Análise da Categoria dos Conteúdos do Programa de Inglês

O Programa da Disciplina de Inglês				
Ano	Categoria	Domínios	Indicadores	Valores, Atitudes e Competências
10º	Conteúdos	Um Mundo de Muitas Línguas	<ul style="list-style-type: none"> contacto com outras línguas, experiências e culturas mobilidade, jovens e línguas o inglês, a comunicação entre culturas e as novas tecnologias 	<ul style="list-style-type: none"> aceitação, tolerância, respeito, socialização, paz liberdade, iniciativa liberdade, diálogo intercultural, igualdade de direitos
		O Mundo Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> inovação tecnológica mudanças sociais exploração espacial 	<ul style="list-style-type: none"> versatilidade, autonomia reflexão, compreensão, respeito espírito crítico
		Os <i>Media</i> e a Comunicação Global	<ul style="list-style-type: none"> evolução dos <i>media</i> a Internet e a comunicação global comunicação e ética 	<ul style="list-style-type: none"> liberdade, espírito crítico comunicação, aproximação, inclusão social, equidade, justiça respeito, responsabilidade
		Os Jovens na Era Global	<ul style="list-style-type: none"> valores, atitudes, ambições, comportamentos actuais trabalho, lazer, formação contínua no futuro as linguagens das modas e das tendências 	<ul style="list-style-type: none"> reflexão, autoconceito, integridade, humanismo superação de dificuldades, bem-estar, gestão do tempo espírito crítico, autoconceito, respeito, compreensão

(continua)

Quadro 2 (continuação)

11º	Conteúdos	O Mundo à nossa Volta	<ul style="list-style-type: none"> ameaças ao ambiente questões demográficas questões de Bioética organizações ambientalistas, voluntariado 	<ul style="list-style-type: none"> respeito pelo ambiente natural humanismo, vida saudável reflexão, espírito crítico cidadania activa, solidariedade, iniciativa, cuidado, fraternidade
		O Jovem e o Consumo	<ul style="list-style-type: none"> hábitos de consumo a criação da imagem publicidade e marketing defesa do consumidor ética da produção e comercialização de bens 	<ul style="list-style-type: none"> reflexão, vida saudável respeito pelo próprio liberdade, espírito crítico, dever direitos, justiça, honestidade respeito pelo outro, honestidade, responsabilidade
		O Mundo do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> saúde, higiene, segurança, mudanças e novas tecnologias no ambiente de trabalho diversidade de percursos 	<ul style="list-style-type: none"> discernimento, respeito, bem-estar, cooperação, rentabilização de recursos, realização profissional reflexão, respeito, autoconceito
		Um Mundo de Muitas Culturas	<ul style="list-style-type: none"> diversidade de hábitos, costumes, estilos de vida inclusão socioeconómica, discriminação, intolerância na sociedade multicultural organizações de acção social e voluntariado 	<ul style="list-style-type: none"> aceitação, tolerância, respeito, consciência multicultural responsabilidade, cidadania, direitos humanos, paz, convivência intercultural cooperação, partilha, cuidado, entreaajuda, solidariedade
	Conteúdos	A Língua Inglesa no Mundo	<ul style="list-style-type: none"> o fenómeno social, político e cultural da sua evolução sociedade de informação diversidade no inglês 	<ul style="list-style-type: none"> espírito crítico, reflexão autonomia, liberdade respeito
		Cidadania e Multi-culturalismo	<ul style="list-style-type: none"> Declaração Universal dos Direitos Humanos, figuras emblemáticas convivência na diversidade, imigração, emigração 	<ul style="list-style-type: none"> humanismo, paz, cidadania, conhecimento e assunção de direitos e deveres, iniciativa aceitação, respeito, não-violência, responsabilidade cívica, direitos
		Democracia na Era Global	<ul style="list-style-type: none"> sociedades democráticas, globalização, mudança 	<ul style="list-style-type: none"> democracia, liberdade, inclusão, cooperação, espírito crítico
		Culturas, Artes e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> democratização das artes, visibilidade de vozes culturas indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> igualdade de direitos, liberdade de expressão direitos humanos

4.2.6. Resumo

A análise hermenêutica que, exaustivamente, conduzimos sobre este programa, no enquadramento de uma educação promotora de valores e atitudes que dignifiquem a existência pessoal e sociocultural dos jovens, garante-nos a confiança no valor formativo do processo de ensino-aprendizagem que se deixe guiar pelos princípios filosóficos que lhe estão subjacentes. Se a língua inglesa é aqui entendida como meio para a comunicação entre os povos, ao mesmo tempo que se constitui como pré-requisito para o efectivo desfrute da sociedade do conhecimento e da informação que caracteriza o mundo actual, parece-nos pleonástico pormenorizar as vantagens que justificam a inclusão desta disciplina nos planos curriculares de um Ensino Secundário que apela para a transversalidade no contributo para a formação integral dos alunos e cujas finalidades apontam para a mobilização de competências básicas transferíveis que viabilizem a eficaz integração social e profissional dos jovens.

Queremos, também, acrescentar que a articulação reflectida que encontramos entre todas as componentes programáticas denuncia o pressuposto de que a promoção de valores e atitudes ocorre no contexto de outras aprendizagens significativas, de aquisição de conhecimentos e de mobilização de competências, conferindo ao ensino e à aprendizagem do Inglês um papel indispensável no desenvolvimento integral dos jovens e, em particular, na criação de referenciais axiológicos. Esta apreciação atesta a coerência intrínseca do programa, uma vez que todos os seus itens concorrem para a grande meta proposta.

Uma outra dimensão desta análise dirige-se para a coerência verificada entre o programa e os seus documentos orientadores relativamente aos princípios ideológicos que devem nortear o ensino formativo. Defensores de uma educação para a cidadania mundial, privilegiada pelas relações interculturais baseadas no respeito pelas diferenças e enriquecidas pelo pluralismo de experiências e valores socioculturais, os referenciais teóricos deste programa vêem-se reflectidos nas intenções e nas propostas de concretização de formação pessoal, social e cultural dos jovens que percorrem todos os elementos constituintes do programa de Inglês para o Nível de Continuação.

4.3. O Programa Oficial da Disciplina de Alemão

À imagem do procedimento seguido para a análise do programa anteriormente apresentado, seguimos a categorização criada à partida para o processo de hermenêutica de cada constituinte programático agora em causa. Do mesmo modo, fundamentamos as

nossas interpretações com extractos do próprio programa. Procurando fazer o resumo das características do programa de Alemão no que diz respeito ao seu contributo para a promoção de valores, atitudes e competências conducentes à formação pessoal e sociocultural dos alunos, e com a mesma orientação que seguimos para o elenco dos aspectos percebidos no programa de Inglês, incluímos, igualmente, dois quadros no final da apresentação e discussão dos resultados da análise categorial.

Recordamos que, por reconhecermos a sensibilidade dos jovens aos exemplos a que são expostos no âmbito dos três itens que procuramos identificar e por defendermos que tais exemplos têm maior expressividade numa educação em valores e atitudes do que a doutrinação ou imposição de ideias, não nos preocuparam apenas vestígios de valores, atitudes e competências passíveis de promoção junto dos alunos, mas também os que constituem prova da preocupação dos autores dos programas quanto ao papel formativo do ensino da língua, para além daqueles que o próprio processo de aprendizagem obriga a mobilizar e a desenvolver. Esta tripla perspectiva da abordagem de valores, atitudes e competências vem evidenciar a orientação filosófica de um programa que se destina a promover o ensino da Língua Alemã como meio para a formação pessoal e sociocultural dos jovens.

Nos quadros, acima referidos, seríamos os indicadores percebidos para a formação desejada e os correspondentes vestígios inferidos de valores, atitudes e competências, separando os diferentes itens por pontos iniciais. A opção relativamente aos dois quadros tem a mesma justificação dada para o caso do Inglês; e esperamos, com ela, realçar o valor que, também, encontramos nos conteúdos temáticos do programa de Alemão, na perspectiva de uma formação global dos jovens.

4.3.1. Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem

O fio condutor deste programa é o paradigma comunicativo. Por conseguinte em todos os objectivos definidos no programa, desde os objectivos gerais aos objectivos de aprendizagem da Língua Alemã, para os três anos do Ensino Secundário, aparece explícita a ideia de que a língua estrangeira serve para interagir em diversos contextos sociais. Remetendo para o uso e a aprendizagem de uma língua conforme nos são descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os objectivos desta disciplina indicam a apreensão de “um conjunto de elementos que permitem preparar utilizadores competentes da língua, isto é, indivíduos capazes de interagir oralmente e/ou por escrito

em contextos sociais diversificados, servindo-se para tal de meios linguísticos” (Lapa et al., 2001, p. 4). Na linha de orientação seguida no documento acima referido, o objectivo final do programa é a competência comunicativa. Naquele referencial teórico, esta competência aparece definida como o conjunto de factores, a seguir enunciados, necessários à utilização correcta e adequada da língua em situações reais de comunicação: (a) atitudes face à língua e à cultura alvo, (b) conhecimentos, que englobam o saber metalinguístico e o saber metacomunicativo, e (c) capacidades quanto ao seu uso produtivo e receptivo (Conselho da Europa, 2001). Assim percebida, esta competência envolve toda a pessoa do aluno e exige-lhe um desenvolvimento integral.

O carácter pragmático dos objectivos desta disciplina leva-nos, de imediato, a perceber o seu valor formativo, enquanto meio para a apropriação de competências e o questionamento de valores e atitudes, já que é na interacção com os outros, em especial, com as outras culturas, no confronto com as diferenças e as semelhanças existentes entre aquelas e a sua própria cultura, que os alunos são incentivados a interpretar comportamentos e factos, a tomar consciência das razões que podem despoletar determinados comportamentos, que, enfim, são levados a reflectir. E é, exactamente, a prática da reflexão que promove o desenvolvimento e consolidação dos seus próprios valores, e da sua inevitável hierarquização, das suas atitudes, das suas crenças e ideologias. Consideramos, por isso, que o contacto com a diferença na língua e na cultura, inerente ao diálogo intercultural, constitui uma experiência enriquecedora e promotora de desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Sublinhando o carácter formativo do programa, começamos por chamar a atenção dos leitores para a perspectiva axiológica dos enunciados que apresentam os objectivos gerais e de aprendizagem: “ao longo dos três anos do Ensino Secundário, a aprendizagem da língua alemã deverá facultar aos alunos os meios que lhes permitam” (Lapa et al., 2001, p. 7) e “ao longo dos três anos . . . tendo em conta os conteúdos definidos para cada um dos níveis, o aluno deverá desenvolver capacidades que lhe permitam” (Lapa et al., 2001, p. 8). Trata-se de enunciados que denotam, desde logo, o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, dando o tempo necessário a que cada um progrida em conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, de modo a atingir os objectivos até ao final do ciclo. Ao mesmo tempo, nota-se a intenção de desenvolver gradualmente a autonomia dos alunos.

Sumariamos, agora, os objectivos desta disciplina que mais nos parecem constituir-se como intenções de promover valores e atitudes nos jovens. Entre outros objectivos gerais, destacamos os seguintes:

1. Ser autónomo e responsável na construção e avaliação do seu próprio processo de aprendizagem.
2. Seleccionar e gerir a informação recolhida através das novas tecnologias.
3. Adquirir o gosto por comunicar espontaneamente em língua alemã.
4. Interagir com as culturas de expressão alemã.
5. Tomar consciência da sua realidade sociocultural, através da comparação de diferenças e semelhanças entre a cultura e civilização portuguesas e as dos povos de expressão alemã.
6. Progredir na construção da sua identidade pessoal e social (Lapa et al., 2001).

A evidência destas intenções, no âmbito da promoção de valores e atitudes que facilitem, aos jovens, uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna, dispensa longas observações. No entanto reservamo-nos o direito de, em redundância, fazermos verificar o apelo à autonomia, à responsabilidade e à efectiva participação dos alunos nas suas aprendizagens, à reflexão sobre a importância do conhecimento, ao respeito por si e pelos outros, à valorização tanto das outras línguas e culturas como das suas, e à responsabilidade na sua formação pessoal e social.

Os objectivos de aprendizagem são traduzidos num vasto conjunto de capacidades a desenvolver nos alunos. Pensadas em termos pragmáticos próximos da intenção comunicativa, essas capacidades orientam-se para a perspectiva da aprendizagem centrada na pessoa do aluno como ser social, a quem se pretende facilitar um determinado número de competências que lhe assegurem, exactamente, a convivência social. Na verdade, é o contacto com os outros que o irá despertar para a sua própria identidade pessoal, social e cultural, enquanto se confronta com as diferenças; é ele que acaba por lhe permitir um desenvolvimento integral e uma realização enquanto pessoa individual e social. Esta alusão explícita à intencionalidade comunicativa na consecução de objectivos permite evitar, por exemplo, que o tratamento de aspectos ligados à morfossintaxe da língua ocorra de forma descontextualizada e em actividades meramente repetitivas, onde os alunos automatizam a aplicação de conhecimentos linguísticos e lexicais fora do seu conteúdo social, fazendo perder de vista a função pragmática que se pretende desenvolver.

Ao dar aos alunos a possibilidade de penetrar noutras culturas, a língua alemã favorece-lhes o seu desenvolvimento pessoal e sociocultural, porquanto “promove o seu enriquecimento humano e fomenta uma maior abertura de espírito conducente à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir” (Lapa et al., 2001, pp. 3-4). Para não cairmos em repetições, do elenco de objectivos de

aprendizagem do programa, sublinhamos apenas as ideias de respeito, tolerância, aceitação, assertividade e socialização neles implícitas. E na sua apresentação limitamo-nos aos saberes que mais se coadunam com uma educação em valores e atitudes:

1. Ouvir e compreender mensagens orais.
2. Interagir adequadamente com os seus interlocutores em diferentes circunstâncias e situações.
3. Expressar claramente as ideias.
4. Ler, compreender, interpretar e avaliar textos de carácter diversificado.
5. Produzir textos adequados aos diferentes destinatários e à finalidade da comunicação (Lapa et al., 2001).

Ao assentar no conceito de língua como fenómeno social por excelência e ao perspectivar a sua aprendizagem como veículo para o conhecimento e a aceitação de outros modos de pensar e actuar, este programa reveste-se de um carácter, eminentemente, formativo, não apenas em termos cognitivos, ou seja, da apreensão de saberes e competências apenas ligados aos conhecimentos, mas também, e sobretudo, na perspectiva da promoção de valores, atitudes e competências socioafectivas, isto é, da apreensão de saberes mais abrangentes e mais pragmáticos: saber ser, saber fazer e saber conviver. Sobre a língua, dizem-nos os autores que, “para além de ser um código oral e escrito que permite realizar uma enorme gama de intenções comunicativas, ela é igualmente o veículo privilegiado para transmitir atitudes e valores socioculturais” (Lapa et al., 2001, p. 3).

4.3.2. Conteúdos

Os valores e as atitudes não constituem matéria que os professores abordem num vazio situacional; eles requerem contextos específicos, onde factos, ideias, acontecimentos e comportamentos sobressaíam como elementos passíveis de análise e reflexão, onde surja a possibilidade de discussão e de confronto de opiniões. É na reflexão sobre os motivos que possam originar as reacções dos indivíduos que se podem encontrar valores e atitudes; é na discussão sobre as causas dos comportamentos que se podem colocar as questões das ideologias, das crenças, dos sistemas de valores e das atitudes que motivam os seres humanos a agir de modos diferentes uns dos outros. E para que os alunos se envolvam nestas questões, é necessário que os conteúdos programáticos sejam relevantes para o seu quotidiano, que façam parte das suas vivências, que vão ao encontro dos seus interesses ou que, de alguma forma, despertem a sua curiosidade.

É neste âmbito que pretendemos destacar a conveniência dos conteúdos temáticos do Alemão, aos quais aludiremos como domínios de referência ou componente sociocultural. Ao longo dos três anos do Ensino Secundário, com uma abordagem gradual em termos de complexidade, os sete domínios de referência são (a) o Eu, (b) a Família, (c) a Escola, (d) as Amizades, (e) o Trabalho, (f) o Lazer e (g) o Mundo Envolvente. Os domínios estão estruturados num conjunto de temas e subtemas dependentes, com os quais os alunos seguramente se identificam e sobre os quais terão sempre uma opinião a emitir, uma experiência a partilhar. Colocando a pessoa do aluno (o eu) no centro do processo de ensino-aprendizagem, os domínios vão abrindo ao meio envolvente, cada vez mais alargado, onde os alunos se afirmam como indivíduos e como cidadãos, e no qual realizam diferentes operações de comunicação. A forma como está elaborado o programa relativamente à necessária contextualização dos conteúdos temáticos a trabalhar, só por si, revela uma preocupação com a dimensão axiológica da aprendizagem da língua. Verificamo-la na Figura 2, a qual representa o quadro *[sic]* organizador dos conteúdos programáticos, conforme foi criado pelos autores. Com esta representação, os autores pretendem ilustrar a obrigatória interligação das três componentes integradoras dos conteúdos: a sociocultural, a morfossintáctica e a textual. Colocando o aluno no centro de todo o processo pedagógico, é das dimensões pessoal, interpessoal e social que se parte para alcançar a competência comunicativa e o diálogo intercultural.

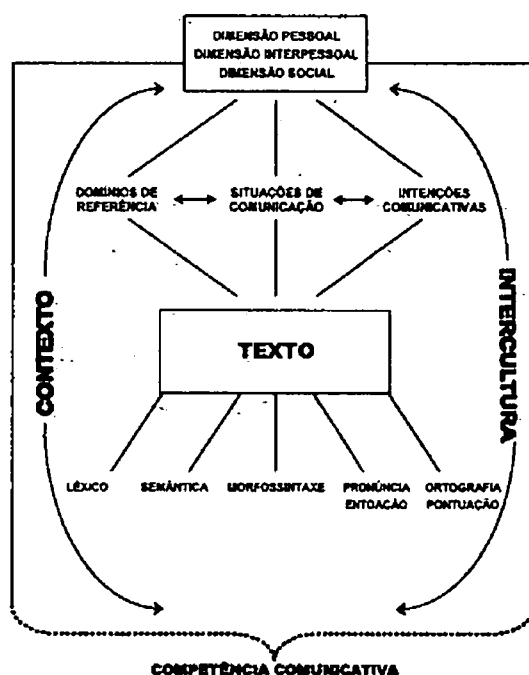


Figura 2. Organização dos Conteúdos Programáticos da Disciplina de Alemão (Lapa et al., 2001).

O tratamento de textos diversificados, conforme é aconselhado no programa, realça a presença omnipresente dos aspectos socioculturais. Os alunos interagem, sistematicamente, com a cultura alvo e lêem e ouvem assim como são chamados a produzir, oralmente e por escrito, textos de diferentes tipos: entre outros, notícias, conversas formais e informais, entrevistas, debates, bilhetes, rótulos, impressos, correspondência, memorandos, mensagens, instruções, literatura, publicidade e sinalética. Os textos assumem, assim, uma posição de charneira entre o universo de contextualização definida e a intercultura.

A listagem de tipos de texto é acompanhada de um conjunto de intenções comunicativas adequadas, que exigem, portanto, uma correcta utilização da língua, o que reforça o objectivo de realização de actos de fala diferenciados, logo de interacção em contextos diversificados. Nestas intenções subjaz a aplicação directa das aprendizagens realizadas através do Alemão na vida pessoal, profissional e sociocultural dos jovens. Os alunos aprendem, por exemplo, a cumprimentar, a perguntar, a pedir desculpa, a definir, a explicar, a sugerir, a convidar, a aceitar e a rejeitar; a exprimir as suas intenções, sentimentos e juízos de valor; a regular a comunicação; a pedir, a dar ordens e a fazer encomendas; a ter em conta os gestos, as expressões faciais e os padrões de entoação, que muitas vezes têm significados distintos nos diferentes contextos socioculturais.

Todas estas aprendizagens podem ser transferidas para situações do quotidiano, do presente ou do futuro, na vida pessoal, cultural, social e profissional dos jovens. Não falamos propriamente do seu uso em língua alemã, dado que essa eventualidade se poderá colocar para uma pequena mancha de jovens que se orientem por um percurso profissional que os obrigue a viverem num ambiente de expressão alemã. Mas consideramos a pertinência de os alunos, ao aprenderem aqueles actos de fala numa língua estrangeira, ganharem consciência de diferentes formas de expressão adequadas à convivência humana e se aperceberem da existência de normas sociais a respeitar nos diversos contextos interaccionais da vida real.

Tomar conhecimento da diversidade de tipos de texto existentes, orais ou escritos, e desenvolver competências afins são, assim, aprendizagens que os alunos adaptam à sua própria língua e sociedade, razão que lhes confere o valor pragmático conducente ao desenvolvimento do exercício da cidadania. Ganhar consciência do que são comportamentos adequados a cada situação, saber respeitar e cumprir regras, perceber o sentido das responsabilidades na vida social e nas várias relações interpessoais, desenvolver o espírito crítico, o autocontrolo e a confiança no agir são aprendizagens que resumem competências, valores e atitudes cruciais para a vida em comunidade.

4.3.3. Capacidades e Competências

As capacidades que consubstanciam os objectivos do programa são minuciosamente desdobradas numa listagem estruturada em torno das quatro grandes capacidades de ouvir, falar, ler e escrever. Visando o aperfeiçoamento dos alunos numa utilização da língua alemã que se pretende gradualmente mais correcta e apropriada aos diversos contextos, as aprendizagens enunciadas resumem a intenção comunicativa e o contacto com os povos de expressão alemã. O espírito do programa aponta para a aquisição e desenvolvimento progressivo das capacidades de (a) ouvir os outros, (b) ler diferentes tipos de texto, (c) recorrer a estratégias pessoais de compreensão da mensagem, (d) seleccionar a informação relevante, (e) identificar aspectos de natureza sociocultural, (f) reconhecer as regras do funcionamento dos discursos oral e escrito, (g) organizar o discurso coerentemente, (h) utilizar estratégias variadas para ultrapassar dificuldades de comunicação, (i) interagir de modo adequado com os outros, e (j) escolher o tipo de texto em função do contexto social e do seu objectivo (Lapa et al., 2001).

Tendo, sumariamente, passado em revista as capacidades que retratam os objectivos do programa, podemos agora resumir o seu contributo na promoção de valores, atitudes e competências que consagram, aos alunos, uma formação pessoal e sociocultural. Ao aprenderem a comunicar, os alunos melhoram a sua socialização num ambiente estranho ao seu; sabendo seleccionar o tipo de discurso adequado, aumentam as suas possibilidades de intervenção na sociedade e tornam-se mais aptos para a participação cívica activa; desenvolvendo estratégias para uma interacção correcta, aprendem a respeitar, a tolerar e a aceitar os outros; por aprenderem a exprimir claramente as suas ideias e a defender os seus pontos de vista, tornam-se assertivos; sendo, efectivamente, integrados na construção dos seus conhecimentos, desenvolvem responsabilidade e autonomia; apropriando-se de estratégias de interpretação de discursos variados, terão uma vida mais facilitada, quer no âmbito das relações familiares, quer das sociais ou profissionais; aprendendo a contactar com os outros povos, ganham consciência das diferenças socioculturais, o que concorre para um melhor conhecimento de si próprios e para a assunção da sua identidade.

O desenvolvimento destas capacidades espelha o contexto sociopolítico internacional, que exige uma educação para a cidadania mundial assim como uma reflexão constante e uma consciência profunda do que significa viver num mundo globalizado. Estes pressupostos requerem a preocupação e a responsabilidade dos educadores face à promoção de valores e atitudes que funcionem para os alunos como referenciais de conduta

na busca da felicidade e do bem-estar individual e colectivo. A concretização das capacidades enunciadas parece ser o caminho que há-de favorecer a realização pessoal, social, profissional e cultural dos homens e das mulheres do futuro.

Com base teórica no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os autores preconizam o perfil de utilizador competente de uma língua pelo domínio integrado de competências gerais e da competência comunicativa. Assentando na mobilização de competências anteriormente adquiridas e no desenvolvimento de novas competências, a aprendizagem do Alemão recorre cumulativamente às competências transversais, nomeadamente, de saber, saber fazer, saber ser e saber aprender, e às competências linguística, sociolinguística e pragmática que integram a competência comunicativa.

Neste enquadramento, dos alunos espera-se (a) que revelem conhecimento do mundo em que se inserem, sobretudo, um conhecimento sociocultural do país da língua alvo e uma consciência intercultural; (b) que desenvolvam capacidades práticas exigidas pelo seu quotidiano e que mobilizem competências interculturais; (c) que desenvolvam atitudes, motivações, valores, crenças e estilos cognitivos conducentes à comunicação e ao intercâmbio de ideias e interesses; e (d) que sejam capazes de observar e participar em novas experiências, de modo a adquirirem novos conhecimentos. Todos estes saberes devem ser acompanhados do saber usar a língua formalmente, na sua dimensão social e na pragmática, de acordo com a especificidade dos actos de comunicação. O que neste ponto se diz comprova a definição do conceito de língua, acima de tudo, como fenómeno social, tal como os autores o concebem, e favorece a interpretação do carácter formativo deste programa.

4.3.4. Orientações Metodológicas

Para além dos aspectos referidos anteriormente, também nas orientações metodológicas deste programa se constata a relevância dada aos valores e às atitudes. Enfatizando o carácter pragmático da aprendizagem da língua, isto é, a interacção entre os povos, os autores recordam que “todas as actividades a realizar na aula visam a grande meta de preparar utilizadores eficientes da língua”, pelo que apelam para o recurso a “uma abordagem aberta, flexível e ecléctica” (Lapa et al., 2001, p. 17) que responda às necessidades dos diferentes alunos. Estas orientações parecem assumir, de imediato, o respeito pelos alunos, pelos seus interesses e pelas suas capacidades. Trazem-nos, depois, a lume as questões da variedade, da acessibilidade e da actualidade, quer das metodologias,

quer dos materiais seleccionados, questões de que fazem depender a motivação dos alunos para a aprendizagem. Ponto de honra destas orientações é a efectiva integração dos alunos na construção dos saberes, o que implica que os professores os incentivem, desde logo, “a participar activamente em todas as actividades” (Lapa et al., 2001, p. 18), contribuindo, assim, para a aquisição do hábito de participação activa que mais tarde cumprirão enquanto cidadãos. É igualmente sublinhada a necessidade de os professores favorecerem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, devendo, para isso, nas aulas, ajudá-los “a aprender a aprender” (Lapa et al., 2001, p. 18).

De modo a concretizarem as metodologias propostas, os professores têm de orientar o processo de ensino-aprendizagem “de tal modo que o aprendente ocupe efectivamente o centro desse processo” (Lapa et al., 2001, p. 18) e aprenda a gerir racional e adequadamente as suas aprendizagens. Neste sentido, e de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, insiste-se na criação de situações de aprendizagem orientadas para a acção do aluno, através de tarefas que impliquem o uso de estratégias na comunicação e na própria aprendizagem, o que estimula a sua autonomia, maturidade e individualidade, e, simultaneamente, apoia um processo de aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001).

Na opinião dos autores, os professores, em aula, devem falar o mais possível em alemão, devem respeitar os diferentes ritmos de trabalho dos alunos e devem diversificar as formas sociais de trabalho; ao mesmo tempo, devem fazer operacionalizar as quatro competências gerais (ouvir, falar, ler e escrever), enquanto componentes da competência comunicativa, em contextos situacionais que se aproximem do quotidiano. A ideia contida nestas indicações é a de tentar proporcionar um ambiente simulador da vida real que, para além de incentivar a aprendizagem, favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e os ajude a perceberem que a língua serve para exprimir sentimentos e desejos, para trocar ideias e passar informação, ou seja, que ela veicula comunicação.

Os autores sugerem, ainda, a utilização de diferentes meios de comunicação em sala de aula, de forma a expor os alunos o mais possível à língua alemã falada por nativos. Para além de despertar para a rentabilização dos meios e equipamentos ao dispor dos indivíduos na sociedade actual, esta diversidade não só contempla diferentes interesses e preferências, favorecendo a auto-estima positiva de todos os alunos, como fomenta a negociação e a partilha; paralelamente, concorre para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, os quais, uma vez sozinhos, tenderão a experimentar novos recursos para estudar e para

realizar tarefas, principalmente, no que respeita às novas tecnologias de informação e comunicação.

Relativamente ao contacto com os textos, que se aconselham de natureza diversa e com temáticas actuais, preferencialmente autênticos, ou à interacção com falantes da língua alemã, é feito um apelo sistemático à consciência intercultural, através da contrastividade cultural; por ela, os alunos apercebem-se, quer de semelhanças, quer de diferenças entre eles e os outros, o que conduz à compreensão e, conseqüentemente, ao respeito. Os textos autênticos primam pelas marcas sociais, culturais, políticas ou históricas que contêm, a par dos aspectos linguísticos, pelo que fornecem aos alunos um manancial de informação acreditada. Como a prática lectiva proposta pelo programa de Alemão aponta para a comparação contrastiva das várias línguas estudadas, incluindo a dos alunos, no sentido de encontrar diferenças e semelhanças aos níveis linguístico, pragmático e sociocultural, realça a intenção não só do reforço do sentido de identidade do aluno como da sua compreensão face aos outros.

Nas sugestões dadas no âmbito do desenvolvimento da leitura e da escrita, surge uma referência à atitude dos professores: pretendendo que a sua actuação vá ao encontro das necessidades dos alunos, aconselham-nos os autores a reflectirem sistematicamente sobre a validade e a eficácia das suas estratégias e a terem uma abertura constante ao diálogo com os alunos. No dizer destes autores, uma postura de franca aceitação do diálogo com os alunos “fomenta a confiança recíproca que os encoraja a colocar abertamente as suas dúvidas e a partilhar reflexões acerca da sua aprendizagem” (Lapa et al., 2001, p. 46), ensinando-os, assim, a analisar o seu rendimento e a construir novas estratégias pessoais, com vista à melhoria dos resultados.

Consta ainda desta componente programática uma lista de actividades sugeridas para treinar as quatro grandes capacidades de ouvir, ler, falar e escrever, que visam apoiar uma aprendizagem eficaz e participada. Delas destacamos algumas: (a) tomar notas, (b) parafrasear, (c) encontrar a ideia principal e (d) transcodificar informação, por exemplo, de texto para gráfico, ou de esquema para texto, as quais se constituem como actividades representativas de processos cognitivos que ajudam os alunos a desenvolverem métodos de estudo e de trabalho conducentes à melhoria das suas aprendizagens; (e) exprimir opiniões pessoais sobre os assuntos e (f) fazer simulações, de acordo com os itens programáticos; (g) dar instruções, (h) transmitir informações e (i) marcar algo pelo telefone, por exemplo, uma entrevista, um encontro ou uma consulta; (j) escrever uma carta de candidatura a um emprego ou outra situação, (l) redigir correio electrónico e faxes, (m) preencher

formulários e (n) elaborar o *curriculum vitae*. Muitas destas actividades são exemplos de acções que os alunos certamente têm ou terão de realizar na sua vida real, servindo, por isso mesmo, de preparação para a vida, para o exercício de qualquer profissão ou ocupação, para a sua inserção condigna na sociedade e para a sua participação activa enquanto cidadãos.

Terminamos a análise desta categoria com uma referência às sugestões metodológicas para o ensino das áreas vocabular e gramatical. Relativamente à primeira, os autores exemplificam técnicas de apresentação de palavras novas, justificadas pela necessidade de ajudar os alunos a praticar, aprender, memorizar e utilizar o vocabulário de modo adequado. Dentre as várias recomendações dadas, merece-nos destaque a que aponta para aulas reservadas à aprendizagem de uma utilização correcta do dicionário, a qual concorre para a “promoção, junto dos aprendentes, de hábitos de aprendizagem autónoma” (Lapa et al., 2001, p. 58), vindo, portanto, confirmar, mais uma vez, a natureza formativa do programa.

No que concerne a segunda área de ensino referida, a indicação vai para uma abordagem de conteúdos gramaticais de forma contextualizada e, por conseguinte, próxima do objectivo último da aprendizagem da Língua Alemã, que é a competência comunicativa. Para além deste aspecto, os professores são aconselhados a seguir uma pedagogia de tipo indutivo no tratamento destes conteúdos, que leve os alunos a identificar e a descobrir os fenómenos gramaticais. Na mesma linha de actuação, vem o conselho para o recurso a materiais de referência, nomeadamente, gramáticas, e também outros manuais ou dicionários; numa primeira fase, esse recurso seguirá a orientação dos professores e, mais tarde, deve surgir da iniciativa dos alunos. Após um registo pontual sobre a correcção dos erros cometidos pelos alunos, a qual, ao pender para o excesso, pode inibir os alunos face ao acto comunicativo, os autores apresentam um conjunto de métodos de ensino que põem, antes, o enfoque na prevenção dos erros; esses métodos, ao invés da excessiva correcção, podem servir de incentivo para a prossecução no estudo.

4.3.5. Avaliação

Entramos agora na última categoria criada para análise, na qual também daremos destaque à dimensão formativa que subjaz a todo o programa. Seguindo os princípios da Revisão Curricular do Ensino Secundário, a avaliação preconizada reveste-se de um carácter formativo, contínuo e sistemático sobre as aprendizagens dos alunos,

relativamente a conhecimentos, capacidades, atitudes e competências, com a intenção de regular e de enriquecer todo o processo educativo, de modo a melhorar essas mesmas aprendizagens. Assim sendo, os professores devem centrar a sua atenção na competência comunicativa dos alunos, tentando sempre aperceber-se dos processos a que eles recorrem enquanto realizam as diversas actividades; para além disso, devem apreciar a qualidade dessa realização. É aqui reconhecida a necessidade e a relevância da avaliação formativa, preocupada com o desenvolvimento dos alunos enquanto seres humanos, cujo desempenho deve, também, ser avaliado em termos (a) de afectividade, isto é, ao nível do seu comportamento moral e ético, (b) de responsabilidade pessoal e social, e (c) da sua capacidade para integrarem diferentes pontos de vista e para resolverem conflitos por meio do diálogo.

Os autores referem explicitamente valores, quando reconhecem o direito do aluno à equidade e apelam para a sua responsabilidade na própria avaliação. Por isso, realçam a importância (a) da diversidade de instrumentos de avaliação, de modo a contemplar os diversos estilos de aprendizagem, e (b) da diversificação dos intervenientes, que não se devem limitar aos professores, mas abranger também os próprios alunos, isto é, o facto de se realizarem a auto- e a hetero-avaliação. Os autores dão ênfase ao papel dos testes diagnósticos e formativos, “com a finalidade de orientar o aluno na procura de soluções para a superação de lacunas detectadas” (Lapa et al., 2001, p. 71); logo pensam na promoção da autonomia dos aprendentes, que gradualmente se vão apropriando de meios de compensação e de remediação das suas dificuldades, conseguindo, assim, desenvolver estratégias de comunicação e de produção discursiva que aumentem as suas competências. Parece, então, evidente, haver uma preocupação com o próprio valor da função avaliativa e, por isso mesmo, com os instrumentos utilizados.

Para reforçarem a importância do domínio atitudinal, os autores sustentam que uma avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem tem de incluir factores como o interesse e a participação nas tarefas, a iniciativa e a criatividade, o gosto pela utilização da língua alemã e a aceitação do risco que isso envolve, a autonomia na organização, e o espírito de equipa e de entreajuda. Pelos pressupostos anunciados, interpretamos que a função da avaliação é motivar os alunos para a aprendizagem; paralelamente, verificamos que a avaliação preconizada encerra potencialidades de promoção de valores, atitudes e competências que ajudarão os jovens a tornar-se cidadãos participativos, empenhados, cooperativos, solidários, responsáveis, autónomos, autoconfiantes, tenazes, perseverantes, corajosos, com iniciativa e com criatividade.

No enquadramento de uma avaliação conducente à formação integral dos alunos, são sugeridos os respectivos elementos que, aos autores, parecem representar uma perspectiva mais abrangente das suas aprendizagens. Nesta linha, e seguindo a orientação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, surge-nos destacado o porta-folhas individual, instrumento de avaliação onde os alunos devem registar “todas as suas experiências de âmbito linguístico . . . delas retirando ilações acerca do papel que desempenharam no seu enriquecimento pessoal” (Lapa et al., 2001, p. 18). Nas vantagens assinaladas para a utilização deste instrumento, nota-se claramente uma opção pela dimensão axiológica do processo de aprendizagem, já que os alunos aprendem a ser críticos na análise do seu desempenho linguístico e, em função das dificuldades que encontram, habituam-se a estabelecer novas metas, aumentando sistematicamente o seu nível de autonomia. Concomitantemente, os alunos melhoram o seu autoconceito e desenvolvem a sua auto-estima positiva, pois, em cada registo de aprendizagens concretizadas, vêem crescer o leque dos saberes que dominam; em alunos com mais dificuldades e com baixa auto-estima positiva, este reforço assume capital importância na prossecução de objectivos.

Com o mesmo tipo de preocupação, nomeadamente, de “incentivar o aluno a pesquisar individualmente, a desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem e superação de dificuldades, os seus conhecimentos de língua e a sua cultura e de pôr em prática uma verdadeira autonomia” (Lapa et al., 2001, p. 50), é aconselhado o trabalho de projecto que, a partir do 10º Ano, se adequa à generalidade dos temas e subtemas que constituem os domínios de referência. Defendem os autores que o trabalho em grupo, que lhe está associado, estimula o aluno “a colocar questões, a formular hipóteses, a tornar-se intelectualmente curioso, a negociar opções, a tomar decisões, a desenvolver o seu sentido crítico e de auto- e hetero-avaliação” (Lapa et al., 2001, p. 50). Nestas justificações, encontramos um apelo inequívoco à promoção de valores, atitudes e competências que orientem os jovens na sua vida pessoal, profissional e sociocultural. Reforçando as ideias expostas, acrescentamos, a este nível, os aspectos da autoconfiança, da cooperação, da partilha, da aceitação dos outros pontos de vista, da iniciativa, da participação activa, da assertividade e do autodomínio. A relevância do trabalho de projecto é-nos trazida pelas várias vertentes passíveis de avaliação, as quais abarcam desde os aspectos processuais e atitudinais aos cognitivos. Avaliar este tipo de trabalho implica tomar em consideração que o produto final resulta de pessoas inteiras: de quem tem conhecimentos, competências, atitudes e valores. E compele, forçosamente, a uma apreciação conjunta: por um lado, do

professor, que tem de ser um observador atento de todos estes aspectos; por outro lado, dos alunos, que conhecem, melhor do que o próprio professor, a atitude e o contributo de cada membro da equipa.

Após a apresentação e a análise dos resultados obtidos com a interpretação do programa de Alemão, e como ficou dito no início da secção, seguem-se agora os dois quadros com o resumo dos indicadores, encontrados em cada categoria, que nos pareceram evidenciar o contributo para a formação integral dos alunos, seguidos dos vestígios de promoção de valores, atitudes e competências eticamente desejáveis. A sua leitura deve seguir a seriação paralela, destacada com pontos iniciais, respectivamente, na coluna dos indicadores e na dos valores, atitudes e competências. Seguindo o mesmo procedimento que adoptámos para os quadros referentes ao programa de Inglês, no Quadro 3 resumimos quatro categorias: Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem, Capacidades e Competências, Orientações Metodológicas e Avaliação.

Dada a importância que reconhecemos à componente sociocultural dos conteúdos programáticos, apresentamos separadamente, no Quadro 4, os indicadores emergentes dos temas e subtemas, dentro de cada domínio de referência, que mais parecem favorecer a promoção de valores, atitudes e competências conducentes à formação pessoal e sociocultural dos alunos. Uma vez que a abordagem desta componente decorre de forma gradual ao longo do ciclo de estudos, e por economia de espaço na sua apresentação, optámos por apenas fazer constar conteúdos novos nas colunas correspondentes aos 11º e 12º Anos. Tendo em consideração que a maioria destes indicadores não só incentiva a apreensão de um novo conjunto de competências, atitudes e valores como implica a mobilização de referenciais previamente assumidos, procurámos não sobrecarregar o quadro. Assim, limitámos também a indicação de tópicos, na coluna correspondente a estes itens, àqueles que, de algum modo, poderiam passar despercebidos a professores menos sensíveis à abordagem de saberes mais abrangentes e mais direccionados para a formação global dos jovens; pareceu-nos, por isso, inevitável referenciá-los. O único motivo destas opções foi a tentativa de evitar redundâncias e em nada correspondeu a uma atitude de menosprezo face às potencialidades da componente sociocultural deste programa, as quais, aliás, reforçamos no enquadramento, quer de uma educação permanente em valores e atitudes, quer da mobilização e do desenvolvimento de competências que convergem para a formação integral dos jovens.

Quadro 3

Tópicos Emergentes da Análise Categorical do Programa de Alemão: Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem, Capacidades e Competências, Orientações Metodológicas e Avaliação

O Programa da Disciplina de Alemão		
Categories	Indicadores	Valores, Atitudes e Competências
Objectivos Gerais e Objectivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . conteúdos definidos para cada ano . interacção em contextos sociais diversos e com as culturas de expressão alemã . gosto por comunicar em alemão . estratégias de aprendizagem . construção e avaliação da aprendizagem . informação através das novas tecnologias . realidades socioculturais em confronto, identidade pessoal e social 	<ul style="list-style-type: none"> . respeito, autonomia . assunção do risco, discernimento, aceitação, compreensão, interacção . valorização do outro, empatia . gestão da aprendizagem, autonomia . participação, responsabilidade . espírito crítico na selecção . consciência intercultural e assunção da própria identidade
Capacidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> . comunicação . contacto com os povos de expressão alemã, aspectos de natureza sociocultural . escuta e atenção face aos outros . estratégias de compreensão e de resolução de dificuldades ao comunicar . organização de um discurso coerente . escolha de informação relevante . diferentes tipos de texto, regras do funcionamento dos discursos . interacção adequada 	<ul style="list-style-type: none"> . interacção, interculturalidade . socialização, compreensão, respeito, tolerância, aceitação . respeito, igualdade de direitos . criatividade, perseverança, auto-estima positiva, autoconfiança . assertividade, reflexão . espírito crítico e discernimento . versatilidade, intervenção cívica e social . reflexão, socialização, participação

(continua)

Quadro 3. (continuação).

Orientações Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> . abordagem aberta, flexível e eclética (diversificação das formas sociais de trabalho) . variedade, acessibilidade e actualidade de métodos e materiais, validade e eficácia das estratégias . abertura constante ao diálogo . estratégias de aprendizagem, construção do saber, participação activa . contrastividade cultural . uso da língua alemã . actividades para uma aprendizagem eficaz e participada . utilização de materiais de referência . aprendizagem indutiva 	<ul style="list-style-type: none"> . equidade, respeito, auto-estima positiva, versatilidade, cooperação, partilha . respeito, cuidado, equidade, autoconfiança, reflexão, espírito crítico, auto-avaliação . confiança, assertividade . iniciativa, criatividade, reflexão, responsabilidade, autonomia . compreensão, aceitação, respeito . comunicação, flexibilidade mental . motivação, empenho, participação activa . autonomia, iniciativa, autoconfiança . abstracção, flexibilidade mental
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . instrumentos e intervenientes diversos . domínio atitudinal . estratégias de compensação e remediação, estratégias comunicativas e discursivas . porta-folhas individual . trabalho de projecto 	<ul style="list-style-type: none"> . respeito, equidade, responsabilidade . empenho, iniciativa, cooperação . auto-avaliação, perseverança, coragem, autonomia, criatividade, autoconfiança . autonomia, autoconceito, auto-estima positiva . partilha, aceitação dos outros pontos de vista, negociação, assertividade, autodomínio

Quadro 4

Tópicos Emergentes da Análise da Categoria dos Conteúdos do Programa de Alemão

O Programa da Disciplina de Alemão				
Ano	Categoria	Domínios	Indicadores	Valores, Atitudes e Competências
10º	Conteúdos	O Eu	. características . gostos	. autoconceito, auto-estima positiva, amizade, lealdade, honestidade . liberdade, respeito, auto-estima positiva
		A Família	. vida em família . rotina diária . convívios e festas	. fraternidade, cuidado . vida saudável, reflexão . respeito, liberdade, paz, responsabilidade
		A Escola	. escola e sala de aula . convívio	. justiça, democracia, direitos . tolerância, honestidade, gentileza
		Amizades	. relações interpessoais . actividades conjuntas	. humanismo, respeito, aceitação, deveres, integridade, lealdade, assertividade . responsabilidade, cooperação, humildade
		O Trabalho	. vida profissional	. igualdade de direitos, respeito
		O Lazer	. tempos livres e férias . actividades e <i>hobbies</i>	. liberdade, reflexão, vida saudável . criatividade, iniciativa, solidariedade
		O Mundo Envolvente	. comunidade local . clima, estações do ano . meio ambiente . países de língua alemã	. cidadania, civismo, responsabilidade . respeito pelo ambiente natural . respeito pelo património cultural . compreensão, espírito crítico, paz
11º	Conteúdos	O Eu	. saúde e bem-estar . interesses	. vida saudável, bem-estar, auto-respeito . reflexão, valorização, espírito crítico
		A Família	. tarefas domésticas	. justiça, deveres, iniciativa, partilha
		A Escola	. sistemas escolares . actividades	. espírito crítico, reflexão, abertura . participação, iniciativa, civismo
		Amizades	. entreajuda, problemas	. compreensão, não-violência, paz
		O Trabalho	. expectativas	. humildade, tenacidade, optimismo
		O Lazer	. empregos de férias . viagens	. cidadania, iniciativa, responsabilidade . autonomia, perseverança
		O Mundo Envolvente	. comunidade mundial . meio ambiente	. solidariedade, paz, cidadania mundial . respeito pelo ambiente, reflexão

(continua)

Quadro 4 (continuação)

12º	Conteúdos	O Eu	afirmação pessoal sonhos, medos	assertividade, auto-estima positiva, autoconfiança, autoconceito coragem, perseverança, tenacidade
		A Família	relações pais e filhos opções, estilos de vida	fraternidade, cuidado, respeito responsabilidade, espírito crítico
		A Escola	intercâmbios juvenis problemas na escola	tolerância, aceitação, paz, cooperação não-violência, direitos humanos, paz
		Amizades	projectos e iniciativas em conjunto	cooperação, solidariedade, tolerância, iniciativa, criatividade, autocontrolo
		O Trabalho	novas profissões o primeiro emprego	versatilidade, flexibilidade mental direitos sociais, humildade
		O Lazer	férias	vida saudável, direitos, deveres
		O Mundo Envolvente	a união europeia e a mobilidade de pessoas viver noutro país empenhamento cívico e social	cidadania europeia, espírito crítico, liberdade, paz, tolerância, aceitação respeito, aceitação, adaptabilidade cidadania cívica, deveres, direitos, solidariedade, cooperação

4.3.6. Resumo

O procedimento metodológico que seguimos permite observar, claramente, a feliz articulação entre todos os elementos constituintes do programa, na medida em que, desmembrando cada um deles numa minuciosa análise perspectivada no campo da formação pessoal e sociocultural dos jovens, pudemos verificar que a promoção de valores, atitudes e competências, radcada na interacção com os outros, permeia todos os itens programáticos e constitui-se como fio ideológico condutor deste programa. Por seu lado, a articulação que nele encontramos indicia algumas das ideias defendidas neste trabalho, nomeadamente, que a desejável promoção de conteúdos axiológicos tem de ocorrer em simultâneo com a necessária apreensão de conhecimentos científicos e de saberes básicos para as competências que o futuro exige. Com esta consciência, os autores repetem-se, até, para realçar a indispensável contextualização das três componentes que constituem os conteúdos programáticos.

Procurando mostrar que o ensino não é axiologicamente neutro e que o Alemão privilegia uma formação em valores e atitudes, o espírito do programa que acabamos de estudar consubstancia ainda os princípios filosóficos dos seus três referenciais teóricos. Com esta constatação concluímos também que existe uma coerência ideológica entre o programa da disciplina de Alemão, para o Nível de Iniciação, e os seus documentos

enquadradores. Do que acabamos de afirmar e em função do que discutimos na exposição de ideias e princípios partilhados no enquadramento conceptual deste estudo, cremos estar em condições de sustentar o carácter formativo de qualquer processo de ensino-aprendizagem da Língua Alemã apoiado neste programa. Se consideramos que a formação integral dos alunos e a necessária criação de referenciais axiológicos tem de ser transversalmente assumida numa comunidade educativa, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Alemã, de acordo com os resultados obtidos na análise hermenêutica a que votámos este programa, é, manifestamente, um potencial contributo para a grande finalidade da educação formativa a acontecer em ambiente escolar.

4.4. Os Manuais Adoptados nas Disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário

Afirmámos oportunamente reconhecer a importância dos manuais escolares como ferramentas essenciais nas práticas de ensino e de aprendizagem do Inglês e do Alemão, de acordo com o conhecimento empírico que nos chega da experiência partilhada em diversas comunidades educativas. Não poderíamos, portanto, no contexto do nosso estudo, menosprezar a sua presença, que, embora limitada, nos parece bastante pertinente, na medida em que traduz uma parte substancial das práticas dos professores participantes neste mesmo trabalho.

A análise realizada correspondeu ao objectivo de encontrar os tipos de resposta dada pelos manuais aos programas que justificam a sua existência. O percurso hermenêutico seguido incidiu sobre as dimensões sociológica e pedagógica dos manuais; foram, portanto, alvo de interpretação e consequente caracterização, em termos formativos, as temáticas que neles ocorrem, e que constituem o âmbito contextual dos saberes, assim como as actividades sugeridas, que entendemos como propostas pedagógicas. Em face das conclusões a que chegámos relativamente ao carácter formativo dos programas estudados, a hermenêutica realizada sobre os manuais traz-nos o conhecimento do grau de eficiência com que eles facilitam a promoção de valores e atitudes que consagrem aos jovens uma vivência dignificante tanto ao nível pessoal como sociocultural.

Como procedimento metodológico para a análise que se repetiu com cada um dos manuais, optámos por iniciar cada subsecção desta secção com uma apresentação em quadro dos valores, atitudes e competências indiciados em cada dimensão estudada. Trata-se do Quadro 5, relativo ao manual para o 10º Ano de Inglês, do Quadro 6, que neste

âmbito descreve o manual para o 11º Ano de Inglês, do Quadro 7, que resume a caracterização do manual para o 10º Ano de Alemão, e do Quadro 8, que diz respeito ao manual para o 11º Ano de Alemão. A finalidade da nossa opção foi veicular o conhecimento obtido de uma forma directa e simplificada, que rapidamente encaminhasse os leitores para os dados coligidos relativamente ao objectivo do estudo. Queremos aqui esclarecer que foi, de novo, intenção nossa perceber três hipóteses de abordagem de valores, atitudes e competências, desta feita ao nível dos conteúdos sociológico e pedagógico dos manuais: (a) os que estes parecem integrar nos seus discursos, quer nos textos escolhidos, quer nas tarefas propostas, representando a preocupação da parte dos autores relativamente ao carácter formativo dos seus manuais; (b) os que eles permitem promover nos alunos, através da actuação reflectida e cuidada dos professores; e (c) aqueles que, tendo previamente sido apreendidos, são agora chamados a uma mobilização e a uma consolidação.

Nos quadros limitámos, naturalmente, todos os enunciados a tópicos expressivos e evitámos a repetição dos itens que nos pareceram despiciendo. Listámos os conjuntos de valores, atitudes e competências correspondentes a cada uma das dimensões analisadas, representadas por temáticas e actividades. A leitura dos quadros deve seguir uma orientação horizontal de duas em duas colunas, a qual faça corresponder cada um daqueles conjuntos, assinalados com pontos iniciais, aos elementos seriados na coluna à sua esquerda, igualmente identificados com pontos iniciais. A cada quadro fizemos seguir um breve resumo das ideias principais retiradas das conclusões a que chegámos. Com elas confirmamos a convergência ou divergência dos discursos dos manuais em relação ao objectivo do estudo.

4.4.1. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 10º Ano de Inglês

Quadro 5

Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 10º Ano de Inglês

Temáticas		Valores, Atitudes e Competências	Actividades	Valores, Atitudes e Competências
Um Mundo de Muitas Línguas	utilidade: contacto, intercâmbio, amizade e informação <i>online</i> , viagens	diálogo intercultural, paz, amizade, sentido pragmático, iniciativa, liberdade	resumir textos	apreensão da mensagem
	mobilidade: estadias noutra país; os jovens e as línguas: acesso aos <i>media</i> a hegemonia do inglês no mundo, línguas minoritárias	liberdade, respeito pelo outro, bem-estar, responsabilidade, igualdade de direitos, espírito crítico, reflexão, tolerância, justiça, auto-estima positiva	analisar, produzir vários tipos de texto usar dicionário e outros recursos especular, justificar discutir em pares e em grupo, debater, partilhar experiências tirar conclusões, inferir significância e função dos expoentes gramaticais	flexibilidade mental, participação cívica activa autonomia, autoconfiança reflexão, argumentação apreensão de distintas perspectivas, gestão do tempo, assertividade discernimento, autonomia, participação e responsabilidade na aprendizagem

(continua)

Quadro 5 (continuação)

Um Mundo Tecnológico	<p>· inovação: inteligência artificial, <i>robots</i>, brinquedos, telemedicina</p> <p>· mudança social: <i>e-mail</i>, <i>e-learning</i>, <i>sms</i>, telemóvel, <i>webcam</i>, teletrabalho</p> <p>· novos mundos: vida no futuro, exploração espacial</p>	<p>· humanismo, vida saudável, bem-estar, honestidade, lealdade, deontologia, respeito, cuidado, espírito crítico</p> <p>· liberdade, respeito, responsabilidade, interacção, partilha, autonomia, iniciativa, criatividade</p> <p>· reflexão, análise crítica, respeito pelo ambiente</p>	<p>· ler e escrever vários tipos de texto</p> <p>· definir conceitos</p> <p>· <i>brainstorming</i></p> <p>· analisar, descrever, comentar, discutir, especular</p> <p>· interpretar diferentes registos</p> <p>· apontar vantagens e desvantagens</p> <p>· fazer previsões</p> <p>· entrevistar</p> <p>· organizar o registo de vocabulário</p>	<p>· participação cívica activa, autonomia</p> <p>· interpretação e expressão clara de ideias</p> <p>· abstracção, cooperação, motivação</p> <p>· análise crítica, reflexão, assertividade, coragem, discernimento</p> <p>· mobilização de saberes, dedução</p> <p>· consciencialização dos efeitos, análise crítica</p> <p>· reflexão, abstracção</p> <p>· gentileza, técnicas de comunicação</p> <p>· responsabilidade, criatividade, autonomia</p>
----------------------	--	--	---	---

(continua)

Quadro 5 (continuação)

Comunicação Global	<p>evolução dos <i>media</i>: diferentes <i>media</i>, emissão por satélite</p> <p>comunicação e ética: privacidade</p> <p>a Internet: aproximação das pessoas, crime cibernético</p>	<p>equidade no acesso, partilha, espírito crítico, selecção de informação relevante</p> <p>interacção, respeito, cuidado, discernimento</p> <p>solidariedade, entreajuda, contacto com outros, reflexão, criatividade, espírito crítico, justiça</p>	<p>expressar e justificar preferências</p> <p>analisar tabelas e gráficos</p> <p>pesquisar e comparar informação em diferentes <i>media</i>, tomar notas</p> <p>escrever artigos de opinião, argumentar pontos de vista, debater</p> <p>identificar vantagens, desvantagens e perigos, referir consequências</p>	<p>argumentação valorativa, bem-estar</p> <p>abstracção, sentido cívico</p> <p>autonomia, selecção, gestão e utilização da informação, estratégias de aprendizagem</p> <p>cidadania democrática participada, organização de ideias, assertividade, autoconceito, respeito</p> <p>análise crítica, direitos humanos, integridade, honestidade, reflexão, consciencialização dos efeitos</p>
Os Jovens num Novo Século	<p>jovens na sociedade: ambições, valores, comportamentos, problemas, racismo, voluntariado</p> <p>os jovens e o futuro: educação, profissão, trabalho, vocação, desemprego, vícios, insucesso, atitudes, conflito de gerações</p>	<p>tomada de distintas perspectivas, respeito, integridade, tolerância, entreajuda, civismo, solidariedade, justiça</p> <p>tomada de decisões, responsabilidade, motivação, optimismo, perseverança, direitos e deveres</p>	<p>escrever cartas de reclamação, protestar, reivindicar, expressar opiniões e sentimentos, discutir afirmações e escolhas pessoais, fazer juízos de valor</p> <p>escrever um diário</p> <p>interpretar mensagens ocultas</p> <p>confessar receios e dificuldades</p> <p>analisar perspectivas de futuro, fazer planos</p>	<p>cidadania activa, auto-estima positiva, direitos humanos, assertividade, argumentação, coragem, tenacidade, criatividade, iniciativa, autoconfiança, reflexão, espírito crítico</p> <p>valorização, reflexão</p> <p>raciocínio lógico, elasticidade mental</p> <p>entreajuda, auto- e hetero-conhecimento</p> <p>optimismo, felicidade, bem-estar, humildade</p>

De acordo com os autores, a organização do manual proporciona um trabalho interessante e eficaz, que pode ser desenvolvido em grupo, em pares ou individualmente, seguindo uma linha de orientação que procura promover a autonomia progressiva dos alunos, ao mesmo tempo que os encaminha para o espírito de tolerância e de cidadania. De facto, a análise que efectuámos permitiu confirmar as intenções dos autores, na medida em que, por um lado, a apresentação das temáticas contempladas e o tratamento para elas proposto revela potencialidades de promoção de competências, valores e atitudes que encaminhem os jovens no seu percurso de cidadãos conscientes e participativos; por outro lado, a metodologia seguida apoia-se num paradigma piagetiano, em que o processo de aprendizagem se centra nos alunos e se desenvolve através da execução de tarefas que facilitam, quer a inferência de regras quanto ao uso da língua, quer a construção do conhecimento, favorecendo uma criatividade e uma autonomia crescentes na apreensão de saberes.

Os diferentes tipos de textos que o manual contém, assim como a variedade das origens dos seus autores, ao nível dos aspectos socioculturais e da sua nacionalidade, permitem confrontar perspectivas distintas sobre os diversos temas, apelam à capacidade de análise crítica e de argumentação, suscitam debate e tomada de posição, e abordam valores e atitudes que obrigam os alunos a reflectir e a partilhar ideias e opiniões; ajudam, assim, os alunos a encararem diferentes formas de pensar e conduzem-nos num processo de construção activa de aprendizagens. A actualidade dos temas e a sua aproximação às vivências dos jovens, facilitadas pela introdução de mais materiais autênticos e de última hora, como se sugere constantemente ao professor, a par do apelo à partilha de experiências, ideias e opiniões, são fonte de interesse e motivação para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem; por se identificarem com as situações ou por algum sentimento de rejeição que elas provoquem, os alunos são permanentemente chamados a pensar, a analisar e a assumir posições, o que resulta em efeitos significativos no enquadramento de uma educação em valores e atitudes.

Na abordagem das temáticas, as actividades que antecedem a leitura dos textos, as de antecipação de ideias (apeladas em inglês de *brainstorming*), as descrições de imagens e os comentários a afirmações, numa base de trabalho, essencialmente, de grupo, atestam o paradigma piagetiano nos processos de aprendizagem e contribuem para a responsabilização dos alunos na apreensão de conhecimentos e saberes práticos, tornando as aulas de Inglês em espaços interessantes de aprendizagem e participação activa. Do mesmo modo, a apresentação de conteúdos gramaticais afasta-se da forma expositiva e

leva os alunos num processo de descoberta e de inferência, tratando-os como sujeitos activos da sua aprendizagem. No âmbito da gramática, nomeadamente, nos vários graus de dificuldade com que são criados os exercícios, encontramos, também, o respeito pelas capacidades e pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, ao lado da intenção de desenvolver progressivamente a sua autonomia e a sua criatividade. A concretização das tarefas propostas, quer ao nível dos conteúdos socioculturais, quer no âmbito da língua, conjuga objectivos integrados nas competências gerais de saber, saber fazer, saber ser e saber aprender, visando a preparação dos jovens para a interacção com os outros e para a sua realização pessoal, profissional e sociocultural, pelo que podemos dizer que o manual evidencia uma forte aproximação aos objectivos programáticos.

Por apresentar grande variedade de contextos socioculturais e conter uma panóplia de recursos pedagógicos, o manual pode adaptar-se a um conjunto abrangente e diversificado de alunos, satisfazendo, com estas características, uma das preocupações relativamente à adopção deste instrumento didáctico, em função da actual heterogeneidade que compõe não só cada comunidade educativa como, muito frequentemente, cada espaço-turma. Considerando que este manual responde positivamente à maioria dos pressupostos definidos pelos referenciais teóricos dos currículos de Inglês, queremos apenas salientar o da igualdade de oportunidades, o qual denuncia já todo um conjunto implícito de valores e atitudes e se revela manifestamente significativo para o contexto da nossa análise.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que, para além das próprias temáticas, das respectivas abordagens propostas e das sugestões de actividades, verificamos a existência de rubricas específicas relativamente à promoção de valores e atitudes que permitam, aos jovens, uma postura ética, não só enquanto seres individuais, mas também como membros de uma sociedade, o que faz deste manual um instrumento eficaz de formação pessoal e sociocultural dos alunos. Queremos com isto dizer que, independentemente da atitude do professor, o manual, só por si, constitui-se como meio para uma aprendizagem reflexiva e participativa, coerente, quer com as finalidades do ensino de Línguas Estrangeiras, quer com muitos dos objectivos do Ensino Secundário, quer ainda com os pressupostos de uma educação para a cidadania democrática activa, para os direitos humanos e para a paz mundial; ajuda, assim, a transformar a aprendizagem do Inglês num enorme contributo para a formação pessoal e sociocultural dos jovens.

4.4.2. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 11º Ano de Inglês

Quadro 6

Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 11º Ano de Inglês

Temáticas	Valores, Atitudes e Competências	Actividades	Valores, Atitudes e Competências
<p>O Mundo à nossa Volta</p> <ul style="list-style-type: none"> um ambiente ameaçado: espécies em vias de extinção, falta de água demografia e bioética: superpopulação, megalopolises, esterilização, clonagem, manipulação genética cidadania responsável: consumismo, reciclagem, ecoturismo, modos de vida alternativos 	<ul style="list-style-type: none"> paz com a natureza, respeito pelo ambiente natural, vida saudável, bem-estar, reflexão, responsabilidade direitos humanos, humanismo, vida saudável, espírito crítico, reflexão, honestidade, ética, deontologia médica, flexibilidade mental responsabilidade, discernimento, vida saudável, liberdade, deveres, civismo, respeito, aceitação, tolerância, igualdade de direitos 	<ul style="list-style-type: none"> escrever petições e e-mails para apelar à mudança de atitudes, artigos de opinião para revistas, artigos informativos para o jornal da escola, entrevistas interpretar poemas: mensagens morais preencher tabelas especular, debater sobre o futuro concordar, discordar fazer trabalho de projecto, de grupo, em pares pesquisar sobre movimentos ecológicos 	<ul style="list-style-type: none"> cidadania activa, tomada de decisões, criatividade, responsabilidade, coragem, assunção de atitudes, assertividade, organização de ideias, autoconfiança, auto-estima positiva moralidade, sensibilidade, elasticidade mental sentido de síntese consciencialização das consequências, abstracção tomada de posição, auto-conhecimento, reflexão cooperação, adequação do comportamento, gestão de tarefas, resolução de problemas, autonomia consciencialização de problemas reais, respeito pelo ambiente natural

(continua)

Quadro 6 (continuação)

Os Jovens e o Consumo	<ul style="list-style-type: none"> hábitos dos consumidores e construção de uma imagem: alimentação, entretenimento, consumismo publicidade e <i>marketing</i>: anúncios, persuasão direitos dos consumidores: publicidade enganosa ética: produção, comércio, condições de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> sentido estético, discernimento, auto-crítica, reflexão, bem-estar, felicidade, vida saudável, autoconceito liberdade, análise crítica, respeito, direitos, deveres, firmeza pessoal direitos humanos, participação cívica activa, autocontrolo, honestidade responsabilidade, deveres, respeito, direitos dos trabalhadores 	<ul style="list-style-type: none"> fazer e justificar escolhas, identificar vantagens e desvantagens criar slogans, texto argumentativo, anúncios debater, partilhar experiências interpretar canções analisar a influência das marcas e o papel dos <i>media</i> no consumo identificar valores e atitudes de cadeias comerciais 	<ul style="list-style-type: none"> auto-conhecimento, bem-estar, realização pessoal, felicidade, integridade, reflexão, análise crítica cidadania participada activa, criatividade, imaginação, assertividade, organização de ideias gestão da intervenção, respeito, partilha sensibilidade análise crítica, firmeza, tomada de decisões conscientes, respeito pelo próprio e pelo outro perspicácia, espírito crítico, honestidade, respeito, ética
-----------------------	--	---	---	--

(continua)

Quadro 6 (continuação)

O Mundo do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> o mundo do trabalho em mudança: alternativas de trabalho, tempo livre, emprego formação contínua, novas tecnologias, voluntariado, trabalhar no estrangeiro 	<ul style="list-style-type: none"> tenacidade, coragem, perseverança, optimismo, iniciativa, versatilidade, reflexão, criatividade, respeito, realização profissional direitos, deveres, adaptabilidade, sensibilidade, solidariedade, cooperação, fraternidade, respeito pelas diferentes culturas, cidadania mundial 	<ul style="list-style-type: none"> analisar vantagens e desvantagens de trabalhar em casa expressar gostos: ocupação de tempos livres justificar a preferência por uma figura pública escrever uma carta de candidatura, responder a anúncios discutir profissões convencionais, típicas para cada género, atípicas <i>role-play</i> 	<ul style="list-style-type: none"> análise crítica, liberdade, responsabilidade, autonomia, autoconfiança criatividade, bem-estar, vida saudável, liberdade, tolerância, respeito reflexão, espírito crítico, reconhecimento de valores e atitudes saberes pragmático-funcionais, iniciativa, participação cívica, autonomia respeito, aceitação, igualdade de direitos, integridade, realização profissional tomada da perspectiva do outro, compreensão
Um Mundo Multicultural	<ul style="list-style-type: none"> diversidade cultural: costumes e estilos de vida sociedade multicultural: oportunidades e direitos iguais, exclusão, discriminação questões sociais: caridade, voluntariado 	<ul style="list-style-type: none"> conhecimento do próprio e dos outros, compreensão, aceitação, respeito direitos humanos, sensibilidade, civismo, não-violência, paz, solidariedade, inclusão social, cidadania democrática humanismo, justiça, equidade, entreajuda, cuidado, partilha 	<ul style="list-style-type: none"> comparar tradições e celebrações entre culturas trabalho de projecto: entrevistar e criar perfis de imigrantes identificar atitudes criticadas numa canção pesquisar acções sociais (caridade) em Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> reconhecimento da própria identidade cultural, respeito pelas diferenças autonomia, cooperação, organização de tarefas, resolução de problemas, diálogo intercultural, tomada de outras perspectivas, sensibilidade perspicácia, análise crítica, sensibilidade, elasticidade mental conhecimento da realidade, iniciativa, cuidado, cooperação

Seguindo os domínios de referência propostos no programa oficial, este manual responde ao desafio que lhe é colocado com uma multiplicidade de mundividências e de dimensões sociais e culturais que, inevitavelmente, apelam para a reflexão, a emissão de juízos de valor e a assunção de posicionamentos conscientes. A escolha dos textos, nos quais os assuntos tratados não dão lugar à indiferença de quem os lê, indicia uma preocupação com a abordagem de valores e atitudes; eles viabilizam sempre um trabalho com os alunos em que o nível socioafectivo se mescla com o cognitivo, proporcionando uma aprendizagem harmoniosa no encalço de uma formação integral. Seja pelos valores ou atitudes que implícita ou explicitamente se encontram nos textos e que, por força das actividades propostas, é preciso analisar, seja por aqueles que a discussão dos assuntos promove, seja, mesmo, pelos que são requeridos ou favorecidos por certas tarefas a realizar no âmbito de qualquer das componentes dos conteúdos programáticos (texto, sociocultura e língua), este manual evidencia alguns dos pressupostos com que partimos para o nosso estudo.

Lembramo-nos de ter afirmado que o ensino não é axiologicamente neutro e que a aprendizagem da língua força uma educação em valores e atitudes, a qual acontece no seio de aprendizagens relevantes para os jovens. Pois é isto que verificamos neste manual; enquanto adquirem novos conhecimentos, consolidam saberes e mobilizam competências, os jovens vêm-se constantemente confrontados com valores e atitudes. Se defendemos que o grande contributo da educação no desenvolvimento integral dos jovens assenta na promoção de valores e de atitudes que dignifiquem a sua existência enquanto seres humanos, parece-nos ter encontrado neste manual a voz do currículo de Inglês no seu contributo para esta meta educativa.

Concomitantemente, as temáticas em estudo não se limitam a uma promoção implícita de valores e atitudes, já que em muitas das tarefas que surgem naquele domínio verificamos um apelo directo à consciencialização dos jovens para as suas próprias atitudes relativamente aos problemas do mundo em que vivem, para além da possibilidade de conhecimento das atitudes dos outros. Neste contexto, destacamos, também, a reflexão forçada a que são levados os alunos, quando se lhes pede a definição de conceitos, a explicação de determinadas ideias, uma opinião concreta relativamente a um assunto ou a tomada de posição sobre alguns dos problemas que actualmente afectam a humanidade. Dada a variedade de contextos trazidos pelo manual, quer ao nível de nações, quer em termos socioculturais, a abrangência das problemáticas tratadas é muito vasta e tornar-se-á

difícil que ela não vá ao encontro da singularidade da experiência de vida de cada aluno ou, pelo menos, daquilo que a vivência desta faixa etária tem em comum.

A tomada de consciência e a reflexão sobre os problemas que os cercam assumem, por vezes, maior profundidade, já que existem propostas de trabalho de projecto que levam os alunos, para fora da escola, à procura dos problemas reais da sociedade em que se inserem. Este tipo de trabalho reflecte uma articulação muito satisfatória entre os conteúdos de aprendizagem e a educação para a cidadania, na medida em que conduz directamente à integração dos jovens no meio em que vivem, incentivando-os a uma participação activa face aos problemas e às situações que descobrem. Procurando proporcionar aos alunos a expansão dos seus conhecimentos, as autoras fornecem pequenas informações sobre factos da actualidade e recomendam, depois, suportes de referência, principalmente na Internet, onde eles poderão aprender mais; deste modo, deixam aos alunos, por um lado, a motivação para posteriores aprendizagens e, por outro lado, a margem de liberdade de acção que eles precisam para desenvolverem a sua autonomia.

Com os dois últimos parágrafos entrámos já na organização pedagógica do manual. E gostaríamos, agora, de realçar outros aspectos desta dimensão, os quais respeitam a linha de orientação axiológica já referenciada. Reforçando sempre a reflexão que se impõe nos processos de aprendizagem, também os exercícios para utilização da língua não deixam que os alunos afastem o seu pensamento das temáticas abordadas, conseguindo as autoras, deste modo, concretizar a contextualização das actividades de aplicação da língua como é sugerida pelo programa oficial. Revelando a preocupação já abordada com o crescimento da autonomia dos jovens e com uma perspectiva desenvolvimentista do processo de ensino-aprendizagem, encontramos o trabalho dedutivo com a língua e significância da gramática, inclusive com propostas de recurso ao dicionário e outros materiais de referência; esta metodologia coloca os alunos no centro de todo o processo e leva-os a aprenderem pela sua própria acção.

Ainda no âmbito da língua e da gramática, encontramos o reforço progressivo da autonomia dos alunos em exercícios que vão desde os muito orientados, com o simples preenchimento de espaços ou a escolha da palavra ou expressão certa, aos de produção livre, apenas circunscritos a uma determinada matéria, por exemplo, escrever frases sobre um tema usando certos verbos ou tempos verbais, passando por outros com graus de dificuldade crescente, como são o completamento de frases ou a sua reescrita. Com esta oferta de tarefas diversificadas em termos de dificuldade, os alunos vão gradualmente abandonando o apoio do professor e começando a aprofundar a sua participação na

construção do conhecimento. Nesta metodologia, apercebemo-nos, igualmente, do respeito que as autoras denotam pelas distintas capacidades e pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; cabendo ao professor a adequação das tarefas aos diversos alunos, todos terão uma forma de progredir nas suas aprendizagens, mas cada um a seu tempo e à medida das suas capacidades. Pode, assim, perceber-se, aqui, a preocupação em aproximar os conhecimentos e as actividades do manual às estruturas cognitivas dos alunos, procurando efectivamente estender o processo de ensino a todos eles e trabalhando na zona proximal de desenvolvimento de cada um, de modo a facilitar que todos assimilem e acomodem novas aprendizagens. Isto denota equidade e justiça no acesso, não só ao conhecimento, mas também ao sucesso na aprendizagem.

E finalmente, como forma de responsabilizar os alunos pela sua progressão no processo de aprendizagem e pela criação de estratégias pessoais de superação de dificuldades, ao mesmo tempo que estimula a sua capacidade de auto-análise e autocrítica, o manual acompanha os alunos na elaboração de um porta-folhas individual, com propostas de auto-avaliação no final de cada unidade didáctica. Dos aspectos que passámos em revista quanto à organização pedagógica do manual, ressalta também uma intenção reflectida de reconceptualizar os objectivos do currículo de Inglês numa perspectiva axiologicamente formativa. Cumulativamente, constatamos a sua convergência total com as orientações metodológicas do programa oficial.

Pelo que referimos, cremos poder afirmar que, constituindo-se como um instrumento de aprendizagem reflexiva eficaz, que permanentemente confronta os jovens com o seu próprio pensamento, em função das diferentes dimensões da realidade em que se integram, este manual revela características de um potencial intermediário na interacção dos jovens com a sua vida pessoal, social e cultural. Parece-nos tratar-se de um manual que, traduzindo todos os propósitos do programa curricular e emoldurando os objectivos dos seus referenciais teóricos, só por si, consegue responder aos desígnios do ensino das Línguas Estrangeiras e às finalidades gerais do Ensino Secundário dos nossos dias. Cremos ter demonstrado que ele promove o desenvolvimento simultâneo dos aspectos cognitivos e sócioafectivos de todos os alunos, atende à individualidade das suas pessoas e prepara cada uma delas para a realização de vários papéis, aos níveis pessoal, social e cultural, no que contribui para o seu exercício de cidadania.

4.4.3. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 10º Ano de Alemão

Quadro 7

Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 10º Ano de Alemão

Temáticas		Valores, Atitudes e Competências	Actividades	Valores, Atitudes e Competências
Pessoas, Línguas, Países, Cidades (1) Corpo e Saúde (14) (Eu)	a mesma língua falada diferentemente exercício físico, higiene, saúde	respeito, tolerância, consciência de diferentes identidades vida saudável, responsabilidade, bem-estar	simular papéis resumir à turma um texto lido individualmente trabalho em pares	assunção de papéis, tomada de outras perspectivas síntese, organização de ideias, expressão, coragem, autoconfiança cooperação, partilha
Aprender Alemão e Outras Línguas (5, 6) (Escola)	porque e como aprender uma língua medioteca métodos de aprendizagem	comunicação, conhecimento do outro, iniciativa, estratégias de aprendizagem, perseverança autonomia responsabilidade, autoconhecimento	simular diálogos registar e comparar métodos de aprendizagem	interacção, criatividade reflexão, estratégias pessoais de aprendizagem
Comer e Beber, Festas (12) (Amizades)	hábitos convites	autocrítica, civismo, reflexão gentileza, amizade, convívio		
Rotina Diária (4) Viagens, Fronteiras (9) (Trabalho, Lazer)	trabalho tempo livre, sonhos, viagens	direitos sociais liberdade, bem-estar, vida saudável, paz, deveres, espírito crítico	comparar rotinas marcar encontros	respeito, espírito crítico socialização, gentileza, iniciativa

(continua)

Quadro 7 (continuação)

Paisagens (7)	casas típicas em diferentes países	consciência das diferentes identidades culturais	expressar e justificar gostos sobre o ambiente	espírito crítico, paz com a natureza, vida saudável, respeito
Mercados de Rua, Lojas, Supermercados (11)	o Homem e a paisagem	paz com a natureza, respeito, vida saudável	desenhar um quadro de palavras	criatividade, selecção de ideias principais
Reunificação Alemã (15)	hábitos, costumes	aceitação, tolerância, respeito, compreensão	discutir vantagens e desvantagens de locais de compras	reflexão, análise crítica, discernimento
(Mundo Envolvente)	queda do muro (Berlim)	direitos humanos, paz, humanismo		

Este manual foi concebido para a aprendizagem do Alemão, enquanto Língua Estrangeira, em contextos específicos alheios às escolas portuguesas, e destina-se a adultos e jovens com mais de dezasseis anos. Trata-se de um projecto desenvolvido por uma equipa de autores alemães, austríacos e suíços, que visa facilitar a entrada de potenciais trabalhadores na realidade da vida dos países de expressão alemã. Sendo um manual criado por autores estrangeiros e editado por uma empresa editorial igualmente estrangeira, para um contexto educacional distinto do nosso, não encontramos nele, naturalmente, uma reprodução dos conteúdos programáticos do currículo português para o 10º Ano desta disciplina.

Assim sendo, para a hermenêutica a que sujeitámos a obra, no enquadramento de uma educação em valores e atitudes, e para a apresentação em quadro dos indicadores emergentes dignos de nota, agrupámos as unidades didácticas cujos conteúdos temáticos mais se identificavam com determinados domínios de referência do programa. Na coluna das temáticas, à esquerda, indicámos, por isso, o respectivo conteúdo sociocultural programático entre parêntesis, após identificação das unidades do manual, sendo estas últimas acompanhadas do número de ordem com que nele figuram. Algumas das quinze unidades didácticas que compõem o manual não constam do quadro, nem são referidas neste resumo, o que significa que, apesar da atenção que lhes dedicámos na nossa análise, não lhes reconhecemos importância no âmbito de uma educação em valores e atitudes. De qualquer modo, conversando com o participante utilizador deste manual, perceberemos que não se justificaria a inclusão dessas unidades no espaço de apresentação de resultados, uma

vez que, por não se enquadrarem no programa, elas são parcial ou totalmente trocadas por matéria de leccionação obrigatória, vinda de outras fontes.

Na verdade, partindo da componente sociocultural do programa oficial para a organização do processo de ensino-aprendizagem, o professor procura, sistematicamente, material de apoio noutros manuais e em recursos diversos, apenas aproveitando do manual adoptado aquilo que se adequa à realidade programática. Frequentemente, dele pouco mais utiliza do que a exploração de itens gramaticais. Para além das unidades didácticas com os números dois, três, dez e treze que os professores não trabalham mesmo com os alunos, todas as outras são alvo de um trabalho descontínuo e de aproveitamento parcial, o que obviamente reduz qualquer seu potencial contributo para a abordagem de valores e atitudes. A própria importância das temáticas, que um utilizador atento pode encontrar, como identificámos no respectivo quadro, dilui-se nas actividades propostas. Compostas de perguntas de interpretação extremamente básicas e factuais, as tarefas não oferecem nenhuma flexibilidade pedagógica nem abrem espaço à necessária reflexão sobre os assuntos. Não se verifica um tratamento profundo de qualquer dos temas, capaz de conduzir os alunos numa dimensão axiológica da aprendizagem da Língua Alemã, nem se encontram quaisquer referências específicas a valores e atitudes.

Não podemos deixar de referir que este é um manual obsoleto, quase com dez anos, e que, apesar da sua adopção para o presente ano lectivo, dele existe uma versão recente. Pelo que acima revelámos quanto ao objectivo com que foi criado este manual, de uma edição mais actualizada não seria talvez de esperar maior adequação ao programa oficial nacional. Porém o progresso da civilização, as transformações sociais por que a existência do ser humano tem passado, até mesmo nesta última década, o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação em todas as esferas da vida humana (a pessoal, a social, a cultural e a profissional) e os atentados de que o ambiente natural tem sido vítima, entre outros motivos, justificariam seguramente uma maior aproximação entre as temáticas abordadas no manual e a componente sociocultural dos conteúdos programáticos.

Antes de prosseguirmos com as ideias principais dos resultados da análise realizada e no sentido de levar os leitores a um adequado entendimento do raciocínio que seguimos, queremos despertá-los para um factor crucial no enquadramento de uma educação em valores e atitudes: falamos da própria atitude do professor. Conhecendo bem os pressupostos do programa oficial, forçando qualquer potencial temático, descoberto ou inventado no manual, e tendo uma postura permanentemente atenta, reflexiva e crítica, o professor tem de orientar o seu trabalho e o dos alunos por estratégias pedagógicas

conducentes à promoção de valores e atitudes que ajudem aqueles jovens a serem cidadãos felizes, conscientes e interventivos.

Relativamente às propostas pedagógicas do manual, lamentamos a ausência de variedade nas tarefas sugeridas, quer sobre os textos e respectivos temas ou subtemas, quer sobre a língua. Com uma tipologia de exercícios muito repetitiva e muito controlada pelo professor, o manual reflecte um contexto de aprendizagem que não oferece aos alunos espaços de controlo, de iniciativa, de criatividade ou de autonomia. cremos, mesmo, ter feito um levantamento completo de todas as situações em que, no manual, se encontraram evidências destes espaços e tê-las incluído no respectivo quadro de análise. Para além disso, a apresentação da gramática é sempre feita de forma expositiva e apenas requer que os alunos a memorizem e a exercitem mecanicamente. Não se verificam, portanto, objectivos construtivistas de aprendizagem na organização pedagógica do manual.

Os dados coligidos na hermenêutica realizada permitem-nos concluir que, para além de não conseguir traduzir as intenções do programa curricular, o manual está muito aquém das metas preconizadas, quer pelo ensino de Línguas Estrangeiras, quer pelo Ensino Secundário, no contexto social, político e cultural da actualidade. Será a atitude do professor, sobretudo a sua sensibilidade e a sua disponibilidade, que recontextualizará os discursos sociológico e pedagógico deste manual, aproximando-os do programa, de modo a encaminhar o ensino da Língua Alemã numa perspectiva mais abrangente de formação pessoal e sociocultural dos jovens.

4.4.4. As Dimensões Sociológica e Pedagógica no Manual para o 11º Ano de Alemão

Quadro 8

Valores, Atitudes e Competências que Perpassam as Dimensões Sociológica e Pedagógica do Manual para o 11º Ano de Alemão

Temáticas		Valores, Atitudes e Competências	Actividades	Valores, Atitudes e Competências
Moda, Compras Saúde (Eu)	tatuagens, <i>piercings</i> , penteado, gastos riscos, <i>stress</i> , medicinas alternativas	reflexão, bem- estar, integridade respeito, reflexão, discernimento, vida saudável	dar opinião sobre aparência e moda planear uma acção social	assertividade, sentido estético, respeito, tolerância cooperação, sentido cívico, solidariedade

(continua)

Quadro 8 (continuação)

<p>Rotina Diária</p> <p>Relações Familiares</p> <p>Festas, Música</p> <p>(Família)</p>	<p>hábitos, tarefas, mesada, liberdade, conflitos</p> <p>tipos de família</p> <p>problemas e relações familiares</p> <p>tradições</p>	<p>direitos, deveres, justiça, cooperação, cuidado, respeito, paz</p> <p>igualdade de direitos</p> <p>fraternidade, honestidade, cuidado, lealdade</p> <p>assunção da própria identidade cultural</p>	<p>discutir o conceito de amigo</p> <p>ler e escrever uma carta sobre costumes culturais</p>	<p>discernimento, abstracção, cuidado, lealdade, honestidade</p> <p>diálogo intercultural, autoconhecimento, respeito, tolerância</p>
<p>Aprender</p> <p>(Escola)</p>	<p>causas do sucesso e do insucesso</p> <p>manifestações</p> <p>assiduidade</p> <p>amigos por correspondência</p>	<p>autoconfiança, auto-estima positiva, motivação</p> <p>direitos humanos, coragem, cidadania democrática activa</p> <p>responsabilidade, civismo</p> <p>comunicação, amizade, partilha</p>	<p>identificar dificuldades, encontrar soluções e estratégias de aprendizagem</p> <p>escrever uma carta</p> <p>comparar escolas, sistemas de ensino</p>	<p>autoconfiança, optimismo, iniciativa, criatividade, autonomia, estratégias de aprendizagem</p> <p>comunicação, partilha</p> <p>assunção de identidade social, análise crítica</p>
<p>Trabalho, Emprego</p> <p>Língua, Formação</p> <p>(Trabalho)</p>	<p>emprego de sonho, realização profissional, estabilidade, desemprego</p> <p>aprender línguas estrangeiras</p> <p>empregos de férias no estrangeiro</p>	<p>direitos sociais, autoconhecimento, reflexão, deveres, perseverança, adaptabilidade</p> <p>comunicação, liberdade</p> <p>autonomia, iniciativa, cidadania mundial, tenacidade</p>	<p>responder a um anúncio</p> <p>comparar preferências de emprego entre países</p> <p>preparar um intercâmbio cultural</p>	<p>cidadania activa, autonomia</p> <p>consciência das diferenças culturais e sociais</p> <p>motivação, amizade, diálogo intercultural, aceitação, paz, cooperação</p>
<p>Tempo Livre, Passatempos</p> <p>Férias, Viagens</p> <p>(Lazer, Amizades)</p>	<p>ocupação de tempo livre</p> <p>outros povos, outros hábitos</p>	<p>espírito crítico, vida saudável, gestão do tempo, organização de actividades</p> <p>consciência das diferenças, respeito</p>	<p>expressar e comparar gostos: tempo livre</p> <p>referir hábitos de férias dos portugueses</p>	<p>respeito, civismo, igualdade de direitos, juízos de valor</p> <p>reflexão, espírito crítico, assunção de características socioculturais</p>

(continua)

Quadro 8 (continuação)

Ambiente, Habitação (Mundo Envolvente)	transportes públicos, poluição, protecção poupar água e energia	participação cívica, paz com a natureza, vida saudável responsabilidade, sentido cívico		
---	--	--	--	--

Embora esteja recomendado para o Nível 2 da aprendizagem da Língua Alemã, tanto na Alemanha como no estrangeiro, este manual não foi criado para a realidade do ensino português; logo não constitui uma resposta directa ao programa oficial português e não acompanha, portanto, as componentes sociocultural e morfossintáctica dos seus conteúdos. Deste modo, o professor que o utiliza como manual adoptado apenas aproveita dele os conteúdos (textos ou actividades) que se adequam, quer aos domínios de referência, quer ao uso da língua; ele próprio tem, por conseguinte, de produzir e procurar também em muitos outros recursos todos os aspectos que ele não contempla. No entanto por se tratar de um manual recente onde se encontram textos, sobretudo orais, mas também escritos, que traduzem alguns aspectos da dimensão sociocultural programática, quase todas as suas unidades didácticas conseguem dar algum contributo para o cumprimento do programa curricular.

Como a prioridade é seguir os domínios de referência do programa e isto obriga a um trabalho descontínuo com o manual, não é aproveitada a linearidade com que este trata a componente morfossintáctica; tal facto faz com que a abordagem da língua surja, de algum modo, descontextualizada ou, se preferirmos, menos integrada nas temáticas que estão a ser trabalhadas. Para obviar esta questão, de acordo com as orientações metodológicas do programa, e para ultrapassar o grau de dificuldade das tarefas propostas pelo manual no âmbito do uso da língua, uma vez que elas não se adaptam aos conhecimentos dos alunos, o professor vê-se obrigado a, sistematicamente, criar materiais de aplicação da gramática que, para além de irem ao encontro da zona proximal de desenvolvimento dos alunos, se adaptem aos textos e respectivos temas trabalhados.

O manual está organizado em unidades, dentro de níveis distintos. Conforme nos informou o participante seu utilizador, as unidades dois, três e quatro, do nível dois, e a unidade três, do nível três, apesar de também se aproximarem do programa da disciplina, não são directamente trabalhadas com os alunos, o que significa que não será feito um aproveitamento das temáticas em causa. Por isso, excluimo-las da nossa análise; como se

depreende, a decisão do professor despe-as de qualquer significado no âmbito da nossa investigação. Limitámo-nos, portanto, àquelas que, embora não sendo trabalhadas na íntegra, até porque a organização e os conteúdos do manual não permitem esgotar completamente nenhuma unidade, apresentam potenciais indicadores de promoção de valores e atitudes que configurem coerência e dignidade aos jovens enquanto cidadãos de um planeta global.

Assim sendo, na coluna das temáticas, à esquerda, apresentámos as unidades do manual, por debaixo das quais escrevemos, entre parêntesis, os domínios de referência do programa a que elas parecem corresponder. Para não sobrecarregar o Quadro 8, omitimos os números das unidades e os níveis em que elas se inserem; reconhecemos, contudo, que esta opção não deixa perceber a descontinuidade no trabalho com o manual, a que atrás aludimos, e que no Quadro 7, no caso do manual para o 10º Ano de Alemão, fica bem evidente. No lado direito da coluna das temáticas, indicámos os tópicos desenvolvidos ao longo das unidades que têm interesse no âmbito do objectivo do estudo.

Os dados obtidos com a leitura interpretativa a que procedemos, procurando o contributo deste manual para a promoção de valores e atitudes condignas com uma existência humana ética, quer no plano individual, quer no colectivo, permitem-nos verificar a existência de lacunas não só ao nível das temáticas contempladas, que não traduzem integralmente a componente sociocultural programática, como também ao nível pedagógico, uma vez que o manual fica, manifestamente, aquém dos desígnios metodológicos do programa. Relativamente ao primeiro aspecto, encontramos grandes falhas sobretudo nos domínios de referência *Amizades* e *Mundo Envolvente*; alvos de uma abordagem muito superficial e incompleta, estes conteúdos não dão lugar ao tratamento sociológico preconizado pelos objectivos do programa. Os restantes domínios, embora contemplados ao longo das unidades do manual, não apresentam o desenvolvimento esperado.

No que respeita às propostas pedagógicas, notamos a ausência de diversidade nas actividades sugeridas. A tipologia dos exercícios repete-se ao longo do livro e é muito dirigida, não permitindo o desenvolvimento da criatividade dos alunos nem facilitando a reflexão sobre os assuntos. Os exercícios de escolha múltipla, de ligação de expressões ou frases a imagens e de identificação de afirmações verdadeiras ou falsas, entre outros, inviabilizam a elasticidade mental dos aprendentes; com eles não se perscruta a opinião dos alunos sobre as problemáticas em estudo. Fica, assim, totalmente ao critério do professor a criação de espaços para debate e discussão de ideias que possam, de algum

modo, permitir a reflexão sobre valores e atitudes assim como a sua consequente promoção. Este manual não nos parece, por conseguinte, preencher os requisitos consignados nos referenciais teóricos do ensino do Alemão.

As actividades de comparação de hábitos socioculturais, que são propostas em quase todas as unidades do manual e que poderiam constituir momentos de intensa reflexão e enriquecimento humano, estão estruturadas de modo lamentavelmente redutor, assentando apenas em comparações factuais. Caberá ao professor encaminhar as questões que constam do manual, de modo a promover uma análise interpretativa e contrastiva entre a cultura materna dos alunos e a dos países alvo; deverá, igualmente, favorecer a discussão sobre princípios, ideias, crenças e valores próprios de cada cultura e levar os alunos a encontrar aspectos tanto comuns como distintos entre as culturas abordadas, tentando, intencionalmente, que a aprendizagem se revista de um carácter consciente e reflexivo no plano axiológico e que, para além dos conhecimentos que faculta, forme os alunos ética, moral e civicamente.

As tarefas propostas para treino da língua apresentam um grau de dificuldade que se afasta muito dos conhecimentos prévios dos alunos neste nível de aprendizagem, parecendo estar mais adequadas a falantes nativos. Esta é a leitura que fazemos ao constatar que não existe um trabalho de abordagem e desenvolvimento da dimensão morfossintáctica, como é suposto nesta fase de ensino, mas antes exercícios que implicam sólidos pré-requisitos ao nível do conhecimento da língua. Cumulativamente, e na generalidade, as actividades existentes evidenciam um grau de controlo, dado o carácter directivo da sua estrutura, que não dá oportunidade aos alunos para desenvolverem o raciocínio, a criatividade ou a autonomia.

Do que relatamos, cremos poder concluir que este manual não preenche os requisitos necessários ao cumprimento dos pressupostos do programa oficial para o 11º Ano, Nível de Iniciação, da disciplina de Alemão, e não traduz a educação em valores e atitudes por ele tão claramente preconizada. Para além disso, não constitui uma resposta satisfatória, nem às finalidades do ensino das Línguas Estrangeiras, nem às intenções do Ensino Secundário português, na perspectiva de uma formação pessoal e sociocultural dos jovens; por razões óbvias, não acreditamos, sequer, que essas tenham sido as intenções das suas autoras. Por conseguinte este manual não reúne condições para representar o recurso pedagógico que tanta evidência tem, ainda, actualmente no nosso contexto escolar.

4.4.5. Resumo

Como dissemos anteriormente, procurámos interpretar estes manuais numa perspectiva abrangente de educação em valores e atitudes. Quisemos perceber até que ponto esta finalidade educativa emoldurava os seus conteúdos sociológicos e pedagógicos. Neste percurso, procurámos implícita e explicitamente indícios que nos ajudassem a caracterizar os manuais em análise. Desde as intenções dos autores às evidências de concretização de formação pessoal e sociocultural dos jovens, em tudo tentámos esgotar as potencialidades oferecidas de promoção de competências, valores e atitudes que dignifiquem a existência do ser humano nas suas relações intra- e interpessoais.

Sem deixarmos de ser minuciosos na interpretação levada a cabo, evitámos algumas redundâncias na apresentação de resultados, quer nos quadros, que ilustram os diferentes passos da nossa análise, quer no resumo das ideias que nos pareceram dignas de destaque. Contornando, assim, a morosidade a que obrigáramos o leitor com a repetição de ideias nesta parte do trabalho, preocupámo-nos, apenas, em mostrar o grau de eficiência com que estes manuais tornam exequível a promoção de competências, valores e atitudes que contribuam para a formação pessoal e sociocultural dos jovens aprendentes das Línguas Inglesa e Alemã. Por isso, e de acordo com o critério seguido na análise dos programas, indicámos as competências, os valores e as atitudes que a abordagem dos temas e subtemas constantes dos manuais, tal como as actividades neles propostas, mesmo para além da acção do professor, podem sugerir, implicar ou desenvolver; procurámos, assim, verificar o seu potencial formativo na grande meta educativa que, assente na promoção visada, é o desenvolvimento integral dos jovens.

Se, como defendemos ao longo deste trabalho, os manuais assumem um papel preponderante no ensino e na aprendizagem destas disciplinas, os resultados obtidos permitem-nos confirmar a relevância de um processo exigente e criterioso na sua adopção. Mesmo admitindo que não existirão manuais perfeitos, como vimos, enquanto alguns traduzem e complementam singularmente os seus documentos orientadores, ajudando a conduzir os alunos para o sucesso na aprendizagem, outros poderão mesmo condicionar o seu sucesso educativo. E, tal como assumimos que a atitude do professor influencia qualquer processo de aprendizagem, também consideramos que um manual que não preencha os requisitos indispensáveis à consecução das finalidades e dos objectivos dos programas curriculares que representa condiciona a própria prática pedagógica do professor. Para além disso, exige-lhe um cuidado acrescido, uma sensibilidade

extraordinária e, sobretudo, uma formação profissional que, transcendendo a sua área científica, se enquadre numa abrangência de saberes imprescindíveis ao desenvolvimento e ao relacionamento humano. Não podemos ignorar que estamos a falar de seres humanos, cuja maioria se encontra em crescimento. E temos de lembrar que a relação entre professor e aluno é, prioritariamente, uma relação humana.

Da atenção que dedicámos aos manuais deste estudo, parece-nos ter encontrado dois que efectiva e eficazmente traduzem e contextualizam os pressupostos programáticos na sua generalidade; referimo-nos aos manuais adoptados para a disciplina de Inglês. Os restantes dois manuais, os que foram adoptados para o Alemão, pelas razões apontadas em lugar próprio, não conseguem corresponder aos desígnios de uma disciplina cujo programa, tão habilmente construído, resume os ideais de uma educação para a cidadania democrática, para os direitos humanos e para a paz, na acepção holística da paz do ser humano consigo próprio, com o próximo e com o meio ambiente; um programa que responde, portanto, com excelência, aos pressupostos dos seus referenciais teóricos para a vida individual e colectiva da civilização dos nossos dias.

Se bem que identificámos a diferença entre estes dois últimos manuais na sua incapacidade para responderem adequadamente às componentes sociocultural e morfossintáctica do programa oficial português, razão que pode eventualmente prender-se com a desactualização de um deles, diversos motivos tornam ambos alvos de uma apreciação negativa no âmbito do objectivo deste estudo, nomeadamente, em relação à exequibilidade da promoção de valores e atitudes que conduzam os jovens a uma postura ética na vida e na sociedade. Concluimos esta análise com uma outra referência à relação que os manuais de Alemão denotam com o programa oficial, a qual denuncia um afastamento significativo, quer dos objectivos gerais, quer das competências de aprendizagem por ele preconizados.

4.5. As Concepções Pedagógicas e as Representações dos Professores sobre o Carácter Formativo dos Currículos das Disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário

Como dissemos anteriormente, escolhemos a entrevista como instrumento de recolha de dados, para realizarmos uma análise construtiva das representações dos professores participantes neste estudo sobre o carácter formativo dos currículos que integram assim como das suas concepções pedagógicas e das suas práticas, de maneira a respondermos a

uma das questões da presente investigação. Os dados obtidos com esta análise permitem conhecer (a) como estes professores dizem encarar o seu papel enquanto educadores que facilitam, aos jovens, a promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis; (b) indiciam a percepção dos professores relativamente ao contributo que se espera, quer dos manuais utilizados, quer dos programas oficiais das disciplinas; e (c) viabilizam, de algum modo, duas comparações: uma, entre as suas concepções e as suas práticas, e a outra, entre estes dois factores e os objectivos preconizados nos programas curriculares.

Tendo começado por submeter o corpus das entrevistas a uma análise de conteúdo de tipo estrutural, procurámos identificar, nos discursos dos participantes, não só aspectos implícitos, mas também explícitos que, revelando as suas ideias e preocupações centrais, respondessem às questões visadas. Neste processo, fomos caracterizando e, conseqüentemente, associando os temas emergentes dos seus discursos, na linha de orientação do objectivo do estudo. Depois, numa perspectiva de análise formal do conteúdo, tivemos em conta a própria dinâmica dos discursos, a qual reforça as representações dos participantes sobre os diferentes aspectos da investigação.

Apresentamos, em primeira linha, os resultados inerentes à análise vertical do corpus das entrevistas. Para o efeito, criámos uma subsecção para cada participante, o qual identificamos com o respectivo código atribuído (de A a F). Nela fazemos um resumo das respostas a cada um dos tópicos com que construímos o guião da entrevista. A partir dos dois primeiros tópicos, podemos perceber como cada professor participante interpreta as três dimensões analisadas do currículo a que pertence, ou seja, como vê o seu papel de educador, o programa oficial e o manual adoptado. O último tópico permite-nos dois tipos de inferências: por um lado, o nível de concordância entre as suas concepções e as suas práticas; por outro lado, a influência que ambas exercem no contributo dos programas curriculares para a formação pessoal, social e cultural dos jovens, nomeadamente, através da promoção de valores e atitudes eticamente condignas, que os orientem na procura do bem-estar individual e colectivo. Destas subsecções constam, ainda, as transcrições de partes do discurso de cada participante que consideramos traduzirem melhor o que nos pretende revelar sobre a sua concepção pedagógica, a representação que tem sobre o carácter formativo destes currículos e a sua prática lectiva, o que acrescenta significância à hermenêutica que realizámos.

A fechar esta parte interpretativa das entrevistas e na passagem para a exposição dos resultados da análise horizontal, decidimos incluir dois quadros com a identificação dos participantes, com os quais pretendemos contextualizar as duas perspectivas da

hermenêutica levada a cabo. Porque este é o único objectivo da sua inclusão no corpo do trabalho e por nos parecer que eles falam por si, deixamos a sua leitura ao critério do leitor. Estes quadros resumem a identificação profissional dos participantes, resultante de um questionário a que responderam, conforme dissemos no Capítulo 3, o qual funcionou como uma extensão à entrevista, na medida em que contribuiu para outro tipo de conhecimento dos professores que colaboraram no trabalho. Apenas optámos por solicitar resposta a este questionário de modo não presencial e numa fase prévia à entrevista, dado que se tratava de informações meramente factuais, o que não só dispensava absolutamente a nossa presença como permitia dedicar às questões do estudo propriamente ditas todo o tempo e toda a atenção dispendidos pelos participantes no momento da entrevista. Considerámos, entretanto, que o facto de termos optado pela utilização destes dois instrumentos distintos e de a sua realização ter ocorrido em diferentes momentos acabou também por não proporcionar qualquer influência recíproca entre os dois ambientes, o que não seria desejável em função das suas diferentes características.

Na última subsecção deste capítulo, discutimos os resultados da análise horizontal que conduzimos sobre o corpus das entrevistas; para chegar a esses resultados, centrámos a nossa atenção na co-ocorrência de temas e suas significâncias nos discursos dos seis participantes. Salientamos as ideias principais num resumo orientado, basicamente, pelos dois primeiros tópicos do guião da entrevista. Esta subsecção cobre, assim, as convergências, as divergências e as complementaridades de pensamento e sentimento que identificámos entre estes professores e que nos parecem descrever as suas concepções pedagógicas e as suas representações sobre o carácter formativo dos currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário.

4.5.1. Participante A

Num discurso contínuo e muito linear, o participante A deixa-se envolver completamente pelo tema da entrevista, revelando o interesse que ele lhe desperta, e dele falando sem interrupções durante algum tempo. Desenvolve as suas ideias com bastante ponderação, denotando uma vasta reflexão prévia sobre a formação dos alunos e um grande amadurecimento próprio da experiência com que conta. Começando por salientar a importância, a dignidade e a nobreza da profissão docente, que a distinguem de muitas outras, este participante reconhece e defende a sua posição de intervenção, através do Inglês, na formação dos alunos, “para podermos ter, depois, cidadãos plenos, com sentido

de grande responsabilidade . . . pessoas que saibam intervir, exigir, mas também dar”. Diz-nos considerar que os alunos precisam mais do professor para aprenderem a serem pessoas do que para aprenderem inglês. Nesta linha de pensamento, procura que eles sejam responsáveis, trabalhadores e autónomos, ensinando-os, para isso, “a quererem alguma coisa e a lutarem por aquilo que querem”. De acordo com as suas palavras, tenta também que se tornem atentos aos outros e colaborativos, e que desenvolvam o sentido de entreajuda, sem abdicarem da sua liberdade, do seu poder criativo e do seu poder de intervenção. Afirma, ainda, que esta tem sido uma preocupação pessoal, sempre presente ao longo da sua carreira, por não abdicar “da ideia de ensinar, transmitir e ajudar a descobrir”.

Em sua opinião, ser professor é ser formador e orientador; por isso a promoção de valores e atitudes sempre esteve presente na sua prática pedagógica. Sustentando que “a maneira como os professores agem, como interagem” encaminha as pessoas, justifica as suas ideias com a convicção de que “nós, moralmente, enquanto formadores . . . podemos marcar muita gente negativamente”. Por isso insiste que, pela honestidade e pelo grau de exigência que envolve, o papel formativo do professor “é fundamental, é essencial”.

De acordo com a sua concepção pedagógica e em função das solicitações da sociedade actual, onde refere mesmo a necessidade de suplência da família, por parte da escola, na perspectiva de uma educação em valores e atitudes, lamenta a formação que é dada aos professores; parece-lhe que esta fica aquém da que eles necessitam para um adequado desempenho das suas funções. Sugere então “uma formação adequada e mais centrada no aluno . . . no seu todo”, uma formação que se preocupe mais “com a pessoa . . . porque, no fundo, a matéria-prima com que trabalhamos são pessoas”; uma “formação mais centrada na formação dos alunos”, o que poderia evitar a gravidade de algumas situações para todos “e, sobretudo, para os miúdos”. Reconhece mesmo que a formação profissional que teve não é suficiente, pelo que recorre, sobretudo, à sua preparação pessoal, ao seu gosto, à sua preocupação e ao seu interesse pelo ser humano, os quais lhe garantem uma atenção permanente às necessidades das pessoas dos alunos em todos os passos do processo de ensino-aprendizagem; não se esquece de incluir nessa atenção a fase da avaliação. Ressaltam, portanto, aqui, dois aspectos relativamente ao desempenho da sua função de formador: a importância de “estarmos atentos aos sinais, porque por detrás de cada aluno está uma pessoa” e os papéis da troca de experiências e da informação. No âmbito da atenção que dedica aos seus alunos, deixa mesmo transparecer o orgulho sentido pela sua postura constante para com eles, ao revelar que tem “grandes amigos em antigos alunos”.

Relativamente à importância da disciplina propriamente dita, fala-nos do papel fundamental que a mesma desempenha “num mundo cada vez mais global” e no contexto das novas tecnologias. Dado que o reconhecimento da importância da língua inglesa na sociedade actual lhe parece generalizado, afirma que ela “é uma língua que já não precisa de créditos para se afirmar”. Quando se refere ao programa oficial, diz-nos que ele “é fundamental como elemento orientador” da planificação das suas actividades lectivas, considerando-o abrangente e concordando com as suas linhas gerais, embora seja sempre necessário adaptá-lo “ao tipo de alunos que temos”. Dele destaca alguns temas, pelos horizontes que eles podem “ajudar a abrir aos alunos”, privilegiando, portanto, a desejada promoção de valores e atitudes; temas que podem “ajudar a incutirmos nos jovens o sentido da responsabilidade, solidariedade, atenção aos outros”, que podem ajudar “os jovens a valorizarem-se . . . até interiormente”. Faz ainda uma referência à avaliação preconizada, a qual, em seu entender, também ajuda na formação da pessoa; porém repete a necessidade de se conhecerem primeiro os alunos, para a eles adaptar o tipo de avaliação.

Ao falar do papel do manual, na generalidade, diz que ele “dá sempre uma certa comodidade . . . pode facilitar . . . é muito útil, mas um bocadinho castrador”. Acaba por usá-lo mais na sua totalidade em consideração ao investimento que as famílias fazem; e reforça esta ideia com a afirmação: “é muito dinheiro, o que acaba por me condicionar”. O que utiliza para o ano e nível de língua do âmbito da entrevista parece-lhe capaz de responder ao programa, tecendo-lhe apenas algumas críticas: que ele peca pelo excesso de informação, nomeadamente, pelo número de textos, o que exige muito trabalho ao professor para não se dispersar, e que propõe actividades muito repetitivas.

No último tópico da entrevista, a entoação e até o entusiasmo com que o participante fala do sucesso e da evolução dos alunos, bem como a emoção que aparenta quando refere situações mais delicadas das pessoas que são os seus alunos, parecem-nos factores concludentes da concordância entre a sua concepção e a sua prática pedagógica. Para além daqueles aspectos, sustentando a importância do bom ambiente na sala de aula não só para os alunos como para si, criado a partir do respeito que revela pelos interesses dos alunos e da necessidade que sente de os levar a evoluir em termos de atitudes, conta-nos que conversa e troca ideias com eles, explica-lhes que estão todos ali para se ajudarem, numa base de cumplicidade, “porque nós transmitimos-lhes qualquer coisa, mas eles também nos ensinam muita coisa . . . sobretudo ensinam-nos a estar atentos . . . às pessoas que temos à nossa frente”. Remata o assunto do clima da sala de aula dizendo que considera “fundamental . . . haver paragens para conversar sobre . . . aproveitar alguma pontinha do

próprio programa para chegarmos a outras coisas”, e que é sua preocupação fazer-lhes sentir a sua amizade que, como sublinha, é real, mas é exigente.

Quando fala da avaliação, afirma que, no desempenho dos alunos, toma em linha de conta tanto os aspectos cognitivos como os socioafectivos, porque “saber é fundamental”, mas “tem que ser um saber humanizado”. Explicando que, em função de um comportamento inicial, quando nota que o aluno “vai estando mais atento, mais consciente, mais responsável”, não consegue deixar de valorizar a sua evolução enquanto pessoa, pois isso “é o sucesso da educação”. A este propósito, lamenta o baixo grau de exigência que se verifica hoje no Ensino Básico, o qual acaba por levar os alunos ao desencanto e à construção de uma auto-estima negativa, porque chegam ao Ensino Secundário sem um conjunto de conhecimentos e de competências que já deveriam ter sido adquiridos numa disciplina de crescimento como é a Língua Estrangeira. Acrescenta, aliás, que a situação em que a maioria dos alunos se encontra relativamente ao nível de língua não permite, muitas vezes, aprofundar determinados assuntos, o que lhe faz pensar que seria útil ter mais tempo de aulas semanalmente. Se o discurso deste participante denota uma linha de coerência entre a sua concepção e a sua prática pedagógica, ele aponta-nos igualmente para uma relação harmoniosa entre estes dois domínios e os objectivos preconizados no programa oficial.

4.5.2. Participante B

O participante B retrata-se como uma pessoa que transmite aos alunos, não só conhecimentos, mas também uma visão do mundo, enquanto os ajuda a desenvolverem competências a nível linguístico, cultural e social. Aqui, realça a pertinência da disciplina de Inglês “que permite a comunicação” e, consequentemente, o “contacto com outras realidades”. Considera que a parte humana é extremamente importante para a relação com os alunos e como, em sua opinião, não há nenhum método pedagógico que seja globalmente perfeito, enfatiza a necessidade da sua adaptação constante a cada turma e até, individualmente, a determinados alunos. Conta passos das suas aulas e refere as metodologias e as estratégias a que recorre, tendo presente, não só a motivação dos alunos, mas também a sua, porque “o professor tem que motivar o aluno, mas não se pode esquecer da sua própria motivação”. Diz, então, esforçar-se para que haja convívio e para que os alunos se sintam à vontade para pedirem ajuda, pelo que acredita que lhes serve de apoio.

O envolvimento com que nos relata situações de sucesso e insucesso dos alunos revela muito da sua convicção relativamente à importância de a eles adaptar os métodos de ensino; a entoação que dá ao seu discurso eleva-se até mais nos pontos em que pretende mostrar essa sua convicção. Nas notas sobre o sucesso dos alunos percebemos, ainda, um entusiasmo patente quando conta experiências onde ajudou a promover a sua socialização. Referindo-se à avaliação, este participante critica a quantificação dos aspectos socioafectivos, uma vez que “os alunos vão para exames e . . . ninguém vai valorizar as atitudes”. No entanto considera que aqueles aspectos deveriam constar da pauta num registo qualitativo, e realça a importância das atitudes do aluno na avaliação, pois “o ser humano é um ser total e as atitudes vão ter reflexo”.

Embora não atribua à escola o papel principal na promoção de valores e atitudes nos jovens, pois defende que a família “é a base primeira para transmitir valores, e a escola é, sobretudo, o espaço para a transmissão de conhecimentos”, considera que esta “não pode abdicar da sua função educativa em sentido lato, isto é, do desenvolvimento desses valores”, no que “somos sempre pontos de referência”. Esclarece que “há professores que marcam os alunos positivamente e outros marcam-nos negativamente”, acrescentando que “se um médico cuida da parte física do indivíduo, um professor olha pelo espírito e apanha os indivíduos numa fase importantíssima para a sua formação a todos os níveis”. Vê, assim, a influência do papel formativo do professor sobre a vida do aluno “como profissional, como cidadão, como um elemento da família e também como elemento que vai lançar os seres para o futuro”.

Em seu entender, ser professor é ter “uma profissão multifacetada” e dentro dela desempenhar inúmeras funções, o que “muitas vezes, depende mais . . . da maneira de ser do professor do que propriamente dos conhecimentos que ele possa ter”. Neste contexto, o seu enfoque vai para a atenção e o tacto do professor, reconhecendo que para tal “não há nada que nos ensine”. Por isso, também defende que a preparação pedagógica, mais do que de uma formação específica, advém da partilha de conhecimentos e da entreajuda entre os colegas, chegando mesmo, nesta área, a referir gratidão pela experiência que tem tido ao longo dos largos anos de prática lectiva.

Quando se exprime relativamente aos domínios de referência do programa, o seu entusiasmo reforça o interesse que eles lhe despertam. Num discurso fluído, em que se deixa levar pelo encanto provocado pelas temáticas, o participante B revela, por exemplo, que se interessa pessoalmente pelo meio ambiente e pela publicidade. Em relação a esta última, explica-nos que a sua atenção recai sobre o modo como “eles usam as nossas

fraquezas . . . para nos influenciar”, e acrescenta que estes são aspectos em que muitos alunos nunca tinham pensado. Realça, depois, o fascínio que sente pelo “mundo multicultural”, querendo, com a expressão utilizada, referir-se à componente programática *Um Mundo de Muitas Culturas*, e dizendo que “não há nada melhor do que este tema para alargar os horizontes” e que “o mundo é muito bonito, porque é diferente”. Salienta, contudo, a influência da sua maneira de ser como pessoa que “por ser assim . . . tenta alertá-los [os alunos] . . . para eles perceberem que o mundo é diverso e que nós não somos, nem melhores, nem piores que os outros. Temos que respeitar, temos que ver as diferenças”. Parece-lhe que este programa tem potenciais para a promoção de valores e atitudes e que “talvez seja mais interessante [do que o anterior] relativamente aos interesses dos alunos”, pois constata “que eles aderem bastante bem aos temas”. Lamenta mesmo a falta de tempo para “aprofundar melhor os conteúdos e permitir que os alunos participem mais, contribuindo com os seus próprios conhecimentos”.

Este nosso participante reconhece que o programa ajuda na planificação do trabalho lectivo, mas defende que nela “tem de haver sempre algo de nós”. Como, referindo-se ao manual adoptado, afirma que ele “foi criado a pensar nas aulas, na planificação”, podemos também encontrar indícios do peso que este tem na organização do processo de ensino. De resto, em relação a ele, diz-nos: “tenho que fazer uma selecção de acordo com a turma . . . mas ele é básico”. Para justificar a representação que faz do manual, explica: “é dali que eu vou tirar os textos . . . sugestões . . . é de lá que eu vou tirar tudo”; e dado que “isto também significa um investimento por parte da família . . . procuro utilizá-lo na sua totalidade . . . e depois vou também enriquecendo as aulas com outros materiais”. Ainda relativamente ao manual, embora com a opinião de que ele respeita o programa, reforça a ideia de adaptação das tarefas aos alunos, porque “o manual nunca consegue conter tudo” e “não há manuais perfeitos”.

Quando fala em concreto da sua prática lectiva, o participante tem sempre uma experiência a relatar que fundamenta as suas palavras, o que confere confiança à linha de congruência que se perspectiva entre a sua concepção e a sua prática pedagógica. Essas experiências vêm reiterar tanto a ideia preconizada de um bom clima de sala de aula que, conforme salienta, é, “sem dúvida”, importante como a de “um bom convívio” com os alunos. Querendo sublinhar que “a parte socioafectiva desempenha um papel importantíssimo na aprendizagem”, lembra a importância do “que a pessoa sente de parte a parte . . . para que se crie a tal química necessária na sala de aula, como espaço privilegiado no processo de ensino-aprendizagem”. Embora lhe pareça contribuir para a

promoção de valores e atitudes nos alunos de um modo inconsciente, acaba por contextualizar esse contributo na referência a algumas problemáticas discutidas em aula, as quais suscitam comparação sociocultural. Percebemos exactamente como encara essa promoção com este seu raciocínio: “quando nós falamos de tudo isto . . . eu estou a transmitir valores, estamos a discutir . . . é inerente; não é possível dissociar”. A coerência que identificamos entre a sua concepção pedagógica e a sua prática lectiva serve de trampolim para a inferência de uma linha de concordância entre elas e os desígnios do programa oficial.

4.5.3. Participante C

A firmeza com que o participante C se descreve como “aquela pessoa que tenta abrir um pouco mais a porta . . . não só da língua, mas, através da língua, de uma cultura” para alargar os horizontes aos alunos, atesta a sua convicção sobre o papel que desempenha na formação deles. Retratando o Inglês como uma disciplina “importantíssima” e integrando situações de aula que levam os alunos a reconhecerem as possibilidades que o domínio da língua lhes oferece, diz: “com a Língua Inglesa estou-lhes a dar o mundo para as mãos; depois é uma questão deles . . . aqueles que queiram ir mais além . . . conhecer mais”. E prossegue sem hesitações nas suas respostas, imprimindo uma dinâmica ao discurso que é reveladora das suas crenças relativamente ao seu papel formativo junto dos jovens.

Porque considera que “somos formadores” e que no processo de ensino-aprendizagem “há uma parte de conhecimentos e uma parte que tem a ver mais com o indivíduo . . . com a sua formação”, explica que pretende desenvolver nos alunos “autonomia . . . vontade de ir mais além . . . participação em grupo . . . respeito . . . entreajuda . . . e, claro, para além disso, a competência mais ligada à língua”. Afirmar ter-se sempre preocupado com os valores em educação, porque admite a falta de imparcialidade no ensino, tentando clarificar o seu pensamento da seguinte maneira: “o modo como tu abordas um problema é tendencioso e essa tendência pode ser para . . . que ele perceba que isso envolve uma determinada atitude ou determinada maneira de estar na vida”. Reconhece, deste modo, o papel da escola na formação do indivíduo e adianta que se para muitos alunos “a escola é aquele enfado”, alguns conseguem ultrapassar essa imagem negativa, “pois sabem que aí encontrarão ajuda para atingirem os seus objectivos”. Nesta linha, concorda que hoje há “uma necessidade de modificar a nossa prática lectiva, de estar mais atentos às necessidades [dos alunos] . . . ao tipo de actividades, tarefas que lhes propomos”, e

acrescenta que é preciso “ajudá-los, orientá-los . . . acompanhar o ritmo dos nossos alunos”. Em função das exigências da sociedade actual, no campo da educação, pensa precisar mais de “uma troca de experiências entre colegas . . . um constante diálogo”, dentro e fora do departamento, do que de uma formação específica.

Este participante encara o programa oficial como ponto de partida na organização do processo de ensino-aprendizagem; no entanto reconhece que ele pode requerer “adaptação de acordo com o tipo de turma”. Vê o manual como “uma base de trabalho . . . que nós sabemos que é elaborada de acordo com o programa”; por isso declara: “ao acompanhar o manual, estou a acompanhar também o programa . . . mas não chega . . . é uma espécie de fio condutor”. De qualquer maneira, não podemos ter a sua opinião relativamente a uma das vertentes do objecto deste estudo, nomeadamente, sobre o papel do manual adoptado para o 12º Ano, já que, como explicámos no Capítulo 3, para este nível de língua, só no próximo ano lectivo se conhecerão os novos manuais.

O participante C considera que os domínios de referência do programa vão ao encontro “da transmissão dos valores” e da formação de um indivíduo “tolerante, crítico, atento à diferença, aberto ao mundo”, para além de facilitarem o trabalho do professor; e caracteriza-os como “a cara da nossa sociedade . . . mesmo o interesse dos nossos alunos”. Nesta declaração, inclui a constituição multicultural da sua escola, com a qual comprova o aproveitamento das potencialidades do programa para a formação pessoal e sociocultural dos alunos. Depois, realça a abertura e a flexibilidade do programa, pela possibilidade de enriquecimento que elas lhe permitem, em função da constante mutação da sociedade. Porque até ao nível da avaliação preconizada o programa lhe mostra traduzir “uma tentativa de responsabilização do aluno . . . pela sua avaliação, pela apropriação do conhecimento, do saber resolver . . . [por saber] se está a progredir ou não”, o participante confessa: “parece que estas coisas foram reflectidas . . . em vários aspectos”.

Com o último tópico da entrevista, em que o participante conta como lhe parece que conduz a promoção de valores e atitudes nos alunos, percebemos não só uma profunda reflexão sobre o assunto como uma harmonia lógica entre a concepção que partilha sobre o ensino e a sua prática lectiva. Diz-nos, então, que procura sempre criar “o ambiente facilitador . . . com a abertura necessária, com a tolerância necessária . . . onde cada um é livre de dizer as suas opiniões”. Num tom que denuncia a sua convicção, afirma: “é tão importante criar um ambiente em que eles sintam que nós somos quase iguais! Eu sou uma pessoa mais velha, eu estou ali a conduzir, porque tenho mais experiência, porque tenho preparação para isso”. E revelando a sua capacidade de assumir a posição dos alunos,

reconhece: “é muito importante . . . sentir-me bem; o sentir que sou ouvido, que sou aceite, que me entendem, que me respeitam”. Aqui, podemos sentir a sua satisfação relativa ao clima que consegue imprimir nas suas aulas, para o qual diz ter sempre presente a motivação dos alunos.

As estratégias privilegiadas por este participante para a promoção de valores e atitudes são a discussão, o desempenho de papéis e o debate, às quais diz adaptarem-se todos os domínios de referência do programa. Na sua opinião, os diferentes momentos destas actividades contribuem, de diversas formas, para a formação dos jovens. Dado que valoriza o desenvolvimento de valores e atitudes nos alunos a par da apreensão de conhecimentos, defende e contempla a complementaridade de ambos os aspectos na sua avaliação. Do que lhe é dado observar relativamente à auto- e à hetero-avaliação, reconhece, aliás, que são, hoje, atribuídos “mais cuidado” e “maior reflexão” ao domínio socioafectivo. De acordo com o seu discurso, encontramos uma resposta concordante, quer da sua concepção pedagógica, quer da sua prática lectiva, às intenções programáticas.

4.5.4. Participante D

O discurso do participante D é marcado por quebras de ritmo, hesitações e frases incompletas que, provavelmente, denunciam as suas incertezas características da falta de experiência. As suas palavras registam uma preocupação em responder às expectativas do investigador, o que talvez justifique o estilo com que se exprime; por isso, é-lhe recordada, a miúdo, a liberdade de que dispõe para manifestar abertamente as suas ideias. A inexperiência que este participante afirma ter e a ansiedade que diz sentir por se encontrar em estágio são, em sua opinião, a causa das muitas incertezas vividas relativamente ao seu desempenho na profissão. Com este espírito, admite: “quando ensino uma língua . . . se calhar não sou capaz de chegar, imediatamente, a uma série de coisas que temos que transmitir aos alunos; mas, por vezes, criam-se situações em que temos de intervir”. Embora considere que “seria uma situação ideal conseguirmos despertar os alunos para valores”, acrescenta: “porque estou preocupada com outro tipo de coisas, se calhar, não posso chegar aí”. Ainda assim, numa linha de transversalidade da educação em valores, parece-lhe “ser tão essencial em termos de aprendizagem de valores como qualquer outro professor” e é sua intenção, entre outras, “conseguir promover actividades de intercultura”. Mencionando um trabalho de projecto que está a desenvolver com os alunos no âmbito da cultura alemã, conta-nos: “já procurei encaminhá-los nesse sentido”; e explica que, ao

confrontarem-se com a cultura alemã, os alunos alteram “a visão que têm dos alemães”. Com satisfação face aos primeiros resultados obtidos com este trabalho, recorda que os alunos fizeram um inquérito e “ficaram sensibilizados”, porque obtiveram “respostas horríveis”, parecendo-lhe que eles “estão a chegar àquilo que era a ideia principal”. Quanto ao seu objectivo para este ano de estágio, confessa-nos o que espera: “que eles [os alunos] . . . pelo menos, consigam guardar aquilo que lhes transmito da língua”.

Numa referência às indicações metodológicas que lhe são dadas na faculdade, nomeadamente, a “dar a gramática de uma forma dedutiva”, o tom mais elevado das suas palavras denuncia o entusiasmo com que reconhece que gosta “muito desse tipo de coisas”; gosta “de levar o aluno a chegar lá, não sermos nós a transmitir, para não ser o aluno só a decorar a regra”. A proximidade com o seu tempo de estudante traz-lhe, a propósito, o comentário: “houve professores que me marcaram . . . pelo bem e pelo mal”; e esta recordação provoca-lhe o registo de uma intenção de afastar a sua prática lectiva da daqueles de quem se lembra como professores que não motivavam os alunos para a aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, diz procurar pôr em prática os ensinamentos recolhidos na faculdade e, através das actividades que desenvolve, “encaminhar o aluno a tornar-se autónomo, a desenvolver-se como . . . pessoa”. Sublinha que “eles [os alunos] têm que ser autónomos . . . o professor só deve orientar”; mas chama a atenção para o facto de que “se as coisas não forem bem orientadas, eles também não vão conseguir lá chegar”. Sustenta, por conseguinte, que “o professor tem que ser, primeiro, capaz de orientar . . . expor muito bem ao aluno os objectivos”; e que isso exige que “os professores se empenhem . . . com o seu trabalho”. Defende, assim, que “o nível de exigência que se tem que ter com o trabalho dos alunos, primeiro tem que passar por nós”.

Ao descrever o ambiente da sua aula, o participante dá, novamente, uma nota de satisfação e de entusiasmo ao discurso; fala da “relação excelente” que tem com os alunos, o que pensa poder atribuir-se à proximidade das faixas etárias (sua e deles), salienta a ausência de casos de indisciplina e afirma que “é muito importante . . . termos um bom clima . . . é saudável”. As situações relatadas vão ao encontro do interesse já anteriormente manifestado pelo “trabalho prático”, com o que se refere às actividades e ao contacto com os alunos. E, neste âmbito, conta algumas iniciativas dinamizadas por proposta de departamento curricular, às quais lhe cabe o seguinte comentário: “houve alguns miúdos a quem tocámos, e isso foi muito bom”; depois salienta a importância de, “através do Alemão, chegar ao convívio com o resto dos alunos da escola”, uma vez que “era essa a

intenção”. Referindo-se à importância da disciplina, o participante fala da sua aprendizagem com o objectivo de “contactar com a cultura alemã” e lembra a utilidade que a língua possa vir a ter para os alunos, quer num contexto de emigração, quer numa perspectiva de desenvolvimento da relação entre Portugal e a Alemanha.

Não separando muito os papéis do programa oficial e do manual, em geral, na planificação do processo de ensino, o participante refere-se ao primeiro, dizendo que “os temas seguem-se à risca”; e, depois, explica: “como o manual não segue o programa . . . invertamos a situação do manual”, querendo, com isto, dizer que apenas recorre ao livro quando ele se adapta ao programa. Por isso, de certa forma, acaba por quase não trabalhar com o manual. Relativamente à utilização do manual, levanta até uma questão interessante, que se prende com a dicotomia entre programa e manual, quando recorda a formação que teve na faculdade e lamenta: “acho que não trabalhei o suficiente em termos de programa”. E conclui assim o seu raciocínio: “devíamos . . . desenvolver projectos práticos”, pois “podemos cair no risco . . . de chegarmos ao 6º Ano e estarmos centrados só no manual, que é o que acontece a muitos professores”. Refere-se, aqui, ao conhecimento empírico sobre práticas pedagógicas que lhe advém tanto do seu tempo de estudante como já da sua situação profissional. Por isso, considera: “era útil partirmos todos do programa; nós temos que fazer isso, porque . . . não gostamos do manual”.

Depois das considerações que tece a propósito do manual, faz uma alusão à componente sociocultural do programa, que assim encara: “anda sempre à volta do indivíduo”. Parece-lhe “útil podermos começar por falar de nós e, depois, partir para o mundo à nossa volta”, ou seja, considera que o “facto de aprendermos uma língua através da nossa vivência . . . vai ao encontro do interesse do aluno”, já que se trata de adolescentes que “vivem a vida muito centrada neles próprios”. Contudo não lhe parece que o programa, só por si, propicie a promoção de valores e atitudes. E justifica-se: “cada professor pode optar . . . dependendo do tipo de materiais” que utilize; por isso considera que a promoção “não tem directamente a ver com o programa ou com o manual”. Com a sua justificação pretende realçar a actuação do professor no âmbito de uma educação em valores e atitudes.

De acordo com as orientações programáticas relativamente ao “despertar para o multiculturalismo, que está cada vez mais presente na nossa realidade”, sem hesitações, insiste em exemplos que ilustram o que nos diz: “sempre que temos de abordar um determinado aspecto da cultura alemã, partimos da nossa realidade”. No que concerne a avaliação, afirma que “o conhecimento da língua tem que ser avaliado primeiro que tudo”,

mas reconhece: “avaliamos também . . . as atitudes e comportamentos”. Lamenta, muito embora, o modo como é feita a avaliação, que diz ser, sobretudo, sumativa e “muito centrada nos testes”.

Nas palavras do participante D notamos um esforço reflectido de aproximar a sua prática lectiva à concepção pedagógica que assume, nomeadamente, de “conduzir” os alunos a comportamentos que denotem aceitação e respeito pelas diferenças, motivação, autonomia e competências essenciais ao seu desenvolvimento humano. Talvez de um modo ainda pouco interiorizado, o que se justifica com a in experiência reconhecida pelo próprio participante e, também, com o pouco trabalho, até agora, realizado sobre o programa, a sua tentativa de conciliação entre as ideias que defende e aquilo que põe em prática parece, em muitos aspectos, encaminhar-se para a prossecução dos objectivos oficialmente estabelecidos, isto é, para o programa que procura cumprir.

4.5.5. Participante E

O participante E dá os seus primeiros passos na área do ensino e, admitindo que ainda não sabe bem o que é o conceito de bom professor, vê-se como “alguém que está a tentar transformar-se” no melhor possível enquanto tal, o que o leva a valorizar a troca de opiniões na sala de professores, procurando descobrir o que “os alunos gostam mais e o que melhor resulta”. Como diz: “sinto necessidade de saber mais qualquer coisa . . . mas . . . ainda não sei bem aquilo que me faz falta . . . eu tenho que ter esta autocritica”. De qualquer modo, parece-lhe, sobretudo, que deve ser “competente na língua”; deve igualmente “tentar manter uma boa relação com os alunos” assim como “tentar motivá-los . . . despertar um bocadinho a curiosidade neles”. Como os alunos têm de fazer exame no final do 12º Ano, tem de os preparar para o desenvolvimento da competência na língua escrita, mas valoriza muito a comunicação oral e o facto de eles serem “capazes de . . . estabelecer uma comunicação”. Para além disso, defende que “a nível pessoal também têm de desenvolver competências . . . saber-estar . . . saber-fazer”, onde inclui a importância do desenvolvimento da sua autonomia.

Confessa que este ano tem “todas as dúvidas e todas as incertezas” e que o preocupa imenso o facto de não saber se está, “de alguma maneira, a contribuir para o seu desenvolvimento”, pelo que procura na “auto- e hetero-avaliação . . . saber, até, se eles notam alguma evolução neles próprios . . . e como acham que aprendem melhor”. Apesar de todas as suas incertezas, a fluidez que mantém no discurso e a profundidade das suas

palavras traduzem o que nos parece ser uma preocupação já bastante reflectida assim como muita consciência quanto ao desempenho do seu papel. Com convicção diz não ter, nem querer ter, “aquela atitude moralista” de dizer aos alunos como devem ser e agir, porque “não é assim que as pessoas aprendem, que mudam a sua opinião e a sua atitude” e até porque “a pessoa não sabe se a sua atitude é a mais adequada”. Defende antes que, aproveitando “situações que se tenham passado com eles, que eles queiram partilhar”, é através do diálogo e com “abertura de espírito” que “temos de saber mostrar-lhes a diversidade, mas também temos de saber aceitar a diversidade deles . . . as mais variadas opiniões”. E prossegue num conjunto de obrigações a que se autocondiciona, das quais destacamos a seguinte: “fazer com que eles [alunos] percebam que nós temos de conviver com todo o tipo de pessoas . . . e eles têm de ser aquilo que são”. Conclui a representação que tem do seu papel formativo junto dos alunos com a defesa de que “eles vão adquirindo essas atitudes e esses valores por eles . . . por aquilo que vão vivendo”.

Referindo-se aos pressupostos da Revisão Curricular, diz que tem notado a dificuldade dos professores em “fazer com que os alunos façam e, ao mesmo tempo, observar e avaliar”. No que concerne à sua prática avaliativa, considera que os aspectos “cognitivos acabam por ser uma imposição da avaliação” e integram as “competências que temos de desenvolver nos alunos”. Entende que a dimensão socioafectiva não representa o mesmo peso na avaliação, “porque eles [os alunos] vão fazer exame” e, neste, aqueles aspectos “não têm qualquer expressão”. Em relação à componente socioafectiva, adianta ainda que, para além de ser extremamente complicado atribuir uma classificação, a sua avaliação “também tem muito a ver com aquilo que um professor considere . . . certo ou errado, um comportamento aceitável ou inaceitável”, pelo que, em sua opinião, “isso tem de passar por um Conselho de Turma”. No entanto considera que a parte socioafectiva é importante, porque “uma atitude em sala de aula reflecte-se, também, fora da sala de aula”.

Em sua opinião, tentar que os alunos sejam “cidadãos críticos, atentos, intervenientes . . . passa por todas as disciplinas . . . mas passa também muito por aquilo que eles já são”, pois considera que “quando vêm para o Ensino Secundário, [os alunos] já têm alguma consciência . . . das suas atitudes”. Defende, então, que a tarefa do professor é “alertá-los para essas situações . . . fazer com que . . . consigam aceitar melhor críticas . . . levá-los a ver noutra perspectiva”. Compara, aqui, o princípio do ano lectivo com o presente e diz que, inicialmente, sentiu necessidade de “ter uma atitude mais assertiva”, porque os alunos eram “muito conversadores entre eles”, facto que dificultava a relação que procurava. Tendo conseguido que eles percebessem a importância do diálogo disciplinado em sala de

aula, reconhece que agora “eles próprios já respeitam essa regra . . . quando querem falar de alguma coisa, até falam . . . para todos”; esta evolução melhorou, consideravelmente, o clima da sala de aula que, para si, “é essencial”. Reportando-se aos tempos em que foi estudante, lembra “que é extremamente difícil separar a disciplina do professor; não é da competência . . . é mesmo do professor enquanto pessoa”. Neste contexto, defende a importância de um ambiente em que os alunos saibam “com o que contar” e insiste que o ambiente da aula “tem de lhes dar alguma estabilidade”.

Sustenta que o professor deve apresentar “o máximo de . . . informação” aos alunos, tendo, para tal, de “estar actualizado . . . ser interessado . . . ter a preocupação de despertar essa mesma curiosidade nos alunos”; parece-lhe que “pela variedade de opiniões é que os alunos conseguem . . . formar a sua própria opinião”. Para além dos aspectos já apontados, acrescenta que “a relação com os outros é muito importante” e como “os alunos não sabem trabalhar em grupo . . . o professor tem de arranjar estratégias” adequadas. E, a propósito, declara: “tenho a sensação . . . que os professores de Inglês e Alemão sempre manifestaram a necessidade de aplicar os pressupostos da revisão, se bem que ainda há situações em que se torna difícil”. Numa referência ao espírito dos professores que observa, em geral, acrescenta: “noto muito uma apatia . . . fico um bocadinho triste, porque há pessoas que já desistiram”. Por comparação com a sua experiência dos tempos de estudante, recorda: “sentia que . . . na aula faltava sempre qualquer coisa”. Lembra-se particularmente bem do seu 11º Ano e dele admite: “foi marcante . . . tive uma professora que eu adorava . . . pela maneira como dava a aula, por aquilo que conseguiu despertar em mim”. E, por considerar que a metodologia do professor “tem muito a ver com a própria pessoa”, diz tentar sempre fazer “qualquer coisa diferente para os alunos”, esforçando-se para que eles tenham essa mesma consciência.

Revelando um bom conhecimento do programa curricular, apesar de dizer que na faculdade não o tinha trabalhado bem, o participante assume que aquele “ajudou na planificação” e “acaba por ser um suporte”. Parece-lhe que o programa “ajuda os professores a fazer as coisas de uma forma mais natural . . . e dá para o professor trabalhar de várias formas”. Porém não lhe reconhece relevância directa na esfera de uma educação em valores e atitudes, defendendo que esta “decorre da atitude do professor na aula . . . embora tenha, também, de partir dos alunos” que, em sua opinião, “têm de estar atentos o suficiente para conseguir . . . uma selecção daquilo que . . . lhes vai servir, de alguma maneira, no futuro”. Nesta linha de pensamento, entende que é função do professor, face aos alunos, “dar-lhes a oportunidade de eles pensarem como é que . . . vai ser com eles no

futuro”. Pensa ainda que, em vez de verem o professor como um exemplo do que querem ou não ser, os alunos devem perspectivá-lo como “um mero . . . acompanhante” que lhes está a “dar a oportunidade de . . . que sejam eles . . . próprios a formar a sua opinião, conjunto de valores”.

Quando o participante E fala da componente sociocultural do programa, afirma que “os temas escolhidos . . . têm, de alguma maneira, importância para os alunos, porque . . . estão muito próximos deles” e salienta os domínios da *Escola* e do *Trabalho*, “uma vez que eles estão a passar da escola para o mundo do trabalho”. Lamenta, a propósito, a superficialidade da abordagem de alguns temas logo seguida de avaliação, sem que os alunos tenham “tempo para amadurecer” o assunto ou para que se note neles “uma grande evolução”. Refere também a falta de tempo para aprofundar algumas actividades, nomeadamente, os trabalhos de grupo, aos quais “gostava de fazer um acompanhamento melhor”, considerando que os alunos, fora da aula, não se organizam. E em relação ao factor tempo, admite ainda não ser possível cumprir totalmente os objectivos de algumas actividades, como, por exemplo, a simulação, pois elas exigem “uma grande preparação”, a qual “tem de ser feita em sala de aula”.

Em relação ao programa diz, por fim, que ele é a “base fundamental” do trabalho que desenvolve, uma vez que, por questões temáticas e metodológicas, o manual adoptado não é utilizado “com uma certa frequência e pormenorizadamente”. Deste modo, parte do programa para a organização do processo de ensino-aprendizagem e tenta “arranjar materiais que vão ao encontro daquilo que está no programa”. Adiantando um pouco mais sobre o manual, diz que ele acompanha o desenvolvimento de algumas competências e tem bons materiais autênticos; contudo estes materiais acabam por não ser aproveitados, dada a dificuldade que representam para os alunos ao nível da língua e dado o que isso significa em termos de desmotivação para a aprendizagem. Explica ainda que o manual também não cria muitas situações de comunicação, e tem uma tipologia de exercícios tão repetitiva que não dá iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Por estas razões, embora recorra a ele, não o faz de um modo sistemático e “as aulas acabam . . . por não ser só o livro”. Das suas palavras quanto à utilização do manual, não poderemos retirar um conhecimento significativo do papel que ele representa no enquadramento da promoção de valores e atitudes conducentes à formação pessoal e sociocultural dos alunos.

Numa nota sobre o Alemão, em que pretende salientar a sua importância, chega até a sugerir “uma mudança na designação da disciplina”; pensa que “Língua e Cultura Alemã . . . seria mais apelativo”. A ponderação revelada na expressão de ideias e opiniões, assim

como a reflexão sentida por detrás das palavras deste participante, denunciam não só a sua consciência da responsabilidade do papel de professor como também uma preocupação e um interesse pela formação pessoal e sociocultural dos seus alunos. Quando fala das estratégias e metodologias de ensino a que recorre e conta actividades que desenvolve com os alunos, através das quais crê estar a contribuir para a promoção de valores e atitudes desejáveis, o estilo claro e conciso com que se exprime, assim como a desenvoltura da sua linguagem, permitem inferir a sujeição da sua prática lectiva a uma já sólida reflexão sobre o assunto, apesar de se encontrar no limiar da carreira. A título de exemplo, transcrevemos partes descontínuas do seu discurso em relação à prática pedagógica desenvolvida, que ilustram a representação que faz do seu papel formativo: “citações ou comentários . . . levá-los a dar a sua opinião . . . ao mesmo tempo eles percebem outras mentalidades”; “entrevistas . . . pessoas a falar sempre na primeira pessoa . . . eles gostam muito, porque identificam-se”; “tipo de aula que contribui para que eles consigam estabelecer a comparação entre a Alemanha e . . . Portugal”. Não conseguimos, por conseguinte, separar a sua prática da concepção pedagógica assumida. Concomitantemente, parece-nos haver uma linha de coerência entre esta união e os propósitos enunciados no programa oficial.

4.5.6. Participante F

As palavras iniciais do participante F dirigem-se para o prazer que diz sentir e transmitir aos alunos pelo facto de estar a leccionar. E logo o seu discurso se encaminha para a importância da formação contínua dos professores. Inicia uma vasta descrição de circunstâncias formativas por que tem passado com a afirmação: “tenho uma enorme necessidade de me actualizar”. Pormenorizando um último curso realizado na Alemanha e referindo-se em concreto ao enriquecimento que este lhe proporcionou por ter aumentado o seu conhecimento sobre a população, a vida cultural e económica assim como o ensino da região, afirma que a formação é muito importante para si “como pessoa . . . como profissional”. Neste âmbito inclui o curso de mestrado que actualmente frequenta “para reflectir mais sobre determinados assuntos ligados à educação”, e acrescenta que a sua profissão, por “lidar com jovens”, exige “uma permanente actualização”. De resto, a descrição detalhada da formação contínua que tem feito e a insistência no tema denotam, seguramente, o interesse e a preocupação que a mesma lhe desperta. Próximo deste assunto, surge o tema da partilha de opiniões entre professores do mesmo departamento, relativamente ao qual o participante lamenta não haver “coincidência de horários” para

trabalhar com os colegas, e confessa: “eu preferiria falar sobre as minhas dúvidas e trabalhar em conjunto”.

Ao identificar as competências de um professor, retoma o tema da formação e diz que ele “deve estar actualizado” em termos de cultura geral assim como em questões pertinentes para os alunos e “em assuntos que lhes digam mais respeito”. Como um dos aspectos “interessantes da actualidade é o problema imigração” e, muitas vezes, existem alunos imigrantes na sala de aula, considera também que, para além de o professor levar “assuntos pertinentes ligados ao programa . . . há que integrá-los [os alunos] . . . inclusivamente, trazer a sua experiência para a aula”. Refere que, de acordo com o programa, “mais virado para a Europa”, um dos nossos objectivos é fazer com que os alunos vejam “as diferenças que há, respeitando a diversidade de cada um”. E defende que ser professor não é “só ser competente na língua . . . mas . . . pensar na Europa . . . no mundo . . . numa sociedade livre . . . não preconceituosa”. Por isso, através das temáticas abordadas, e apesar dos limites impostos pelo nível de língua dos alunos, diz tentar sempre “fazer com que eles falem de si, dêem as suas opiniões”. Exemplificando as ideias defendidas com a exploração de um texto sobre a aparência dos jovens, no qual se analisa a questão das modas e os valores que, com elas, são transmitidos à sociedade, declara: “ao transmitir algo, tenho sempre presente os valores . . . pretendo fazê-los reflectir . . . não lhes impor a minha ideia, mas fazê-los pensar”. A isto acrescenta que “acabamos por interferir nos próprios valores dos alunos”, pois “não se pode ensinar de um modo neutro; os valores perpassam”. No entanto sublinha que “a prática depende muito . . . das concepções de cada professor”.

Exprimindo a sua opinião relativamente ao programa curricular, e por comparação com o anterior, o participante salienta as suas finalidades por estarem mais claras e mais apelativas, uma vez que acompanham a actualidade e dirigem-se mais “para os valores do cidadão . . . para . . . desenvolver também capacidades de comunicação, que irão facilitar uma integração social [do aluno] . . . até os seus próprios conhecimentos sobre outras culturas”. Pensando nos domínios de referência, destaca *O Mundo Envolve* e os assuntos daí decorrentes, como “a problemática da droga que . . . com frequência entra nas escolas”. Em sua opinião, trata-se de temas que nos fazem “adaptar a novas situações . . . pensar nos assuntos que surgem”; como os alunos “muitas vezes, têm uma visão radical, fazendo-os ver diferentes pontos de vista . . . podemos . . . transmitir aqueles valores . . . relacionados com a promoção da dignidade e da igualdade do ser humano”. Pela reflexão

trabalhar com os colegas, e confessa: “eu preferiria falar sobre as minhas dúvidas e trabalhar em conjunto”.

Ao identificar as competências de um professor, retoma o tema da formação e diz que ele “deve estar actualizado” em termos de cultura geral assim como em questões pertinentes para os alunos e “em assuntos que lhes digam mais respeito”. Como um dos aspectos “interessantes da actualidade é o problema imigração” e, muitas vezes, existem alunos imigrantes na sala de aula, considera também que, para além de o professor levar “assuntos pertinentes ligados ao programa . . . há que integrá-los [os alunos] . . . inclusivamente, trazer a sua experiência para a aula”. Refere que, de acordo com o programa, “mais virado para a Europa”, um dos nossos objectivos é fazer com que os alunos vejam “as diferenças que há, respeitando a diversidade de cada um”. E defende que ser professor não é “só ser competente na língua . . . mas . . . pensar na Europa . . . no mundo . . . numa sociedade livre . . . não preconceituosa”. Por isso, através das temáticas abordadas, e apesar dos limites impostos pelo nível de língua dos alunos, diz tentar sempre “fazer com que eles falem de si, dêem as suas opiniões”. Exemplificando as ideias defendidas com a exploração de um texto sobre a aparência dos jovens, no qual se analisa a questão das modas e os valores que, com elas, são transmitidos à sociedade, declara: “ao transmitir algo, tenho sempre presente os valores . . . pretendo fazê-los reflectir . . . não lhes impor a minha ideia, mas fazê-los pensar”. A isto acrescenta que “acabamos por interferir nos próprios valores dos alunos”, pois “não se pode ensinar de um modo neutro; os valores perpassam”. No entanto sublinha que “a prática depende muito . . . das concepções de cada professor”.

Exprimindo a sua opinião relativamente ao programa curricular, e por comparação com o anterior, o participante salienta as suas finalidades por estarem mais claras e mais apelativas, uma vez que acompanham a actualidade e dirigem-se mais “para os valores do cidadão . . . para . . . desenvolver também capacidades de comunicação, que irão facilitar uma integração social [do aluno] . . . até os seus próprios conhecimentos sobre outras culturas”. Pensando nos domínios de referência, destaca *O Mundo Envolvente* e os assuntos daí decorrentes, como “a problemática da droga que . . . com frequência entra nas escolas”. Em sua opinião, trata-se de temas que nos fazem “adaptar a novas situações . . . pensar nos assuntos que surgem”; como os alunos “muitas vezes, têm uma visão radical, fazendo-os ver diferentes pontos de vista . . . podemos . . . transmitir aqueles valores . . . relacionados com a promoção da dignidade e da igualdade do ser humano”. Pela reflexão

feita, parece ao participante que este programa facilita a transmissão de valores e atitudes aos alunos.

No que respeita à organização do processo de ensino-aprendizagem, este participante encara o programa e o manual adoptado numa relação muito próxima e reconhece que a planificação surge “do programa . . . aliás, pode surgir do manual, tendo previamente visto o que é que se terá de acrescentar”, uma vez que “temos que ter o programa presente quando escolhemos um livro”. Mais afirma que, tendo adoptado um livro com base no programa, o “que nos resta”, até por razões do investimento que os alunos fizeram, é “utilizá-lo e completá-lo, porque um livro em si . . . quase nunca abarca o programa absolutamente todo”; é, por isso, necessário “dar outros textos . . . coisas mais actuais, porque . . . os livros acabam por se desactualizar um pouco”. O participante refere-se, aqui, à sua experiência em geral e não propriamente a um manual que esteja sob análise. Como dissemos, por não existirem ainda novos manuais para o 12º Ano, não nos poderemos pronunciar em relação ao aspecto da concordância entre o manual usado pelo participante e o respectivo programa. Apenas no próximo ano lectivo será possível conhecer o contributo dos manuais de Alemão, para este ano de escolaridade, no contexto da promoção de valores e atitudes que concorram para a formação pessoal e sociocultural dos alunos.

Ao falar da avaliação preconizada no programa, o participante F sublinha a importância da formativa para os alunos esclarecerem as suas dúvidas e, “com um pouco de estudo e de trabalho”, poderem melhorar os resultados da avaliação sumativa. Embora não concretize o porta-folhas, igualmente previsto, descreve um processo de avaliação semelhante que diz, por vezes, pôr em prática com os alunos. Pede-lhes, nomeadamente, que “organizem um dossiê de turma em que vão colocando os seus trabalhos” com os erros cometidos, “para eles verem a sua evolução” e poderem ter “consciência do grau que eles tinham ao iniciar e . . . o grau que eles conseguiram atingir até ao final”. Valoriza as regras de comportamento, o interesse e a participação dos alunos; “apesar de eles tenderem a valorizar apenas os testes sumativos”, faz com que eles percebam que “não só esses elementos têm reflexo na avaliação”. Pensa, também, que a integração dos aspectos socioafectivos na avaliação dos alunos “ajuda a formá-los”. De qualquer modo, considerando que “saber mais uma língua é sempre uma mais-valia”, valoriza, sobretudo, a competência dos alunos na língua “por causa da comunicação”. Embora defenda que os alunos deveriam desenvolver essa competência tanto a nível oral como escrito, acaba por trabalhar mais esta última, pelo facto de os alunos fazerem apenas exame escrito.

No que respeita, não só à avaliação, mas também a todo o tipo de actividades que gosta

de desenvolver com os alunos, lamenta a falta de tempo para que eles desenvolvam mais trabalho prático em aula, quer ao nível da língua, quer da cultura. Alude à utilização do dicionário, para que os alunos tirem mais dúvidas, à concretização de “alguns trabalhos de projecto”, relativamente aos quais sente a necessidade de “orientar melhor” os alunos e, até, à realização de “uma peça de teatro”, actividade que considera interessante e que gostaria de propor aos alunos, “porque contribui para o seu poder de comunicação”.

Na linha de um discurso ponderado, que segue ao longo da entrevista e que parece traduzir já algum percurso de reflexão tanto sobre a sua prática pedagógica como sobre o seu papel de professor, o participante assume-se primeiro como educador e, depois, como professor de Alemão. Considera que esta profissão é “muito gratificante . . . estimulante”, porque “nos põe sempre em contacto com os jovens . . . e nos compele a uma actualização sobre o mundo segundo o seu ponto de vista”. Apesar da desmotivação que diz sentir quando nota desinteresse da parte dos alunos, podemos perceber a sua realização enquanto profissional do ensino na maneira como conclui este raciocínio: “há sempre um aluno . . . que nos faz querer continuar a ser o que somos: educadores . . . pelo menos tocamos alguns, o que já é importante”. Depois, deixa-se envolver numa descrição de estratégias e actividades a que recorre, nomeadamente, visitas de estudo, filmes e idas a conferências e ao teatro, na perspectiva da sua formação pessoal e sociocultural, para “fazê-los [os alunos] pensar um pouco”; diz mesmo aproveitar qualquer temática que lhe pareça “importante para a formação deles”; e insiste na sua preocupação em aproveitar o mais possível todas as oportunidades que se lhe deparam, quer para a sua própria formação, quer para a dos jovens, que nem sempre são apenas os seus alunos, uma vez que expande, à comunidade escolar, muitas das actividades que organiza.

Quanto à realidade da sua escola, lamenta as dificuldades sentidas no que concerne a realização de trabalho de interdisciplinaridade e a troca de ideias com o outro professor que também lecciona Alemão. Considerando que “seria mais interessante haver um trabalho mais cooperativo”, chega mesmo a recordar a satisfação com que terminava o trabalho conjunto exigido pela existência das provas globais. Relativamente à sala de aula, o participante F admite a sua responsabilidade na criação de um bom clima, quando afirma: “acho que depende, grandemente, da maneira como nós nos dirigimos aos alunos”. Neste âmbito, reporta-se aos seus tempos de escola e recorda que “gostava de um professor exigente, mas afável”. Defende que sem um bom clima na sala de aula “o trabalho não é tão frutífero” e, para além de falar do bom relacionamento que tem com os alunos, apelida o ambiente da aula de “descontraído e sério”, onde os alunos estão à vontade e, depois de

lhes dar algumas indicações, eles “são autónomos . . . têm dicionário, procuram . . . fazem os exercícios”. Os relatos que este participante deixa sobre o modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem, quer em sala de aula, quer fora dela, apresentam uma linha de coerência entre a sua prática e a sua concepção pedagógica. Esta harmonia concorre, simultaneamente, para uma ligação aos princípios previstos no programa oficial de Alemão.

Antes de procedermos à apresentação e discussão dos resultados da análise horizontal, incluímos agora, como explicámos anteriormente, os quadros com a identificação dos participantes. Trata-se do Quadro 9 e do Quadro 10, que representam dois níveis de identificação profissional dos participantes e que correspondem, respectivamente, às primeira e segunda partes do questionário que lhes passámos, no sentido de recolher dados caracterizadores da sua situação profissional.

Quadro 9

Primeiro Quadro de Identificação Profissional dos Participantes

1. O Professor						
Código	Tempo de Serviço		Habilitações Académicas	Habilitação Profissional	Âmbito da Formação Frequentada	Âmbito da Formação Dinamizada
	Total	Na Escola Actual				
A	32 anos	16 anos	Licenciatura em Filologia Germânica	Formação em serviço	Direcção de turma, órgãos de gestão, coordenação de grupo disciplinar, educação, língua, didáctica da língua, orientação de estágio	Orientação de estágio
B	29 anos	24 anos	Licenciatura em Filologia Germânica	Estágio clássico	Língua, didáctica da língua, pedagogia, cultura, informática	Pedagogia, manuais didácticos

(continua)

Quadro 9 (continuação)

C	18 anos	12 anos	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês, Alemão)	Profissionalização em serviço	Didáctica da língua, programas curriculares	-----
D	No 1º Ano	-----	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês, Alemão)	No 2º ano do ramo de formação educacional	Língua, cultura, pedagogia	Didáctica da língua. Previsão: cultura e sociedade alemã
E	No 1º Ano	-----	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês, Alemão)	No 2º ano do ramo de formação educacional	Língua, cultura, pedagogia	Previsão: educação multicultural e técnicas de sociodrama
F	20 anos	3 anos	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês, Alemão)	Profissionalização em serviço	Problemas da profissão, programas comunitários, Quadro Europeu Comum de Referência; língua, didáctica da língua, novos programas, cultura; frequente Mestrado em Formação Pessoal e Social	Didáctica da língua, cultura. Previsão: cultura e sociedade alemã

Quadro 10

Segundo Quadro de Identificação Profissional dos Participantes

2. No Âmbito da Entrevista em que Vai Participar				
Código	Língua Estrangeira Leccionada	Ano e Nível da Língua Leccionada	Manual Adoptado	Aspectos Relevantes da Escola Actual
A	Inglês	10º Ano; Nível 6	Screen 1	Professores: falta de formação adaptada à realidade actual; percentagem considerável que não pertence ao quadro Alunos: sem competências essenciais para prosseguir estudos/ingressar na vida activa

(continua)

Quadro 10. (continuação).

B	Inglês	11º Ano, Nível 7	That's it! 11º Ano	Professores: boa cooperação dentro do departamento Alunos: faixa social média-baixa/baixa; falta de conhecimentos a nível cultural e de empenhamento escolar
C	Inglês	12º Ano, Nível 8	Prime Time 3	Professores: boa colaboração dentro do departamento Alunos: reduzido número; fracos conhecimentos de Inglês Escola: vocacionada para áreas científicas
D	Alemão	10º Ano, Nível 1	Moment mal! 1	Escola: em geral, ambiente de trabalho muito bom Alunos: motivados para as línguas; bom rendimento, apesar de não revelarem grande empenho
E	Alemão	11º Ano, Nível 2	So Geht's	Alunos: falta de gosto e empenho nas aulas
F	Alemão	12º Ano, Nível 3	Neu. Deutsch? Aber ja! 3	Escola: sem Agrupamento de Humanidades a partir de 2004/2005 Alunos: aproveitamento médio

4.5.7. Pontos de Encontro e de Desencontro nas Concepções Pedagógicas e nas Representações dos Participantes sobre o Carácter Formativo dos Currículos das Disciplinas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário

Como ficou dito anteriormente, para esta subsecção do trabalho optámos por trazer as ideias principais encontradas nos discursos dos participantes, de modo a darmos a conhecer os aspectos em que as suas concepções pedagógicas e as representações que têm sobre o carácter formativo dos currículos em estudo se aproximam ou se afastam mais. Foi igualmente nossa intenção descobrir perspectivas complementares, ou seja, pensamentos e sentimentos que, sem se contraporem, possam alargar os nossos horizontes e dar o seu contributo para a reconceptualização dos objectivos dos currículos de Inglês e de Alemão, no Ensino Secundário, numa perspectiva axiologicamente formativa. Na verdade, os resultados da análise da co-ocorrência de temas surgidos, onde agrupámos as ideias e as preocupações dos participantes em termos de significância, indiciam exactamente mais complementaridades de pensamento e sentimento do que divergências, já que os professores sob investigação se exprimem de forma bastante distinta. Falamos, aqui, não só do estilo com que cada um se expressa, que forçosamente é pessoal, mas sobretudo da

orientação que as suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem imprimem aos seus raciocínios e, conseqüentemente, aos seus discursos.

Apesar das diferentes situações profissionais em que se encontram os nossos participantes, sentimos, até, a inclinação para uma considerável convergência das suas concepções pedagógicas. No entanto por várias razões a que já aludimos, sobretudo pelo modo como se expressam, não conseguimos verificar convergências, divergências ou complementaridades exactas nas suas representações sobre o carácter formativo dos currículos que comumente representam. Conforme percebemos, por vezes, parecem confundir o manual com o próprio programa; recorrem ao termo currículo para se referirem apenas ao programa; e insistem na relevância do carácter da pessoa do professor, parecendo quase minimizar o papel das outras vertentes curriculares. Para além disso, a situação dos participantes estagiários relativamente ao manual, que quase excluíram por não seguir os domínios de referência do programa oficial, apenas nos permite saber que existe uma noção de obrigatoriedade em acompanhar a componente sociocultural programática; contudo impede um conhecimento do que para eles é o contributo dos manuais adoptados em causa para a promoção de valores e atitudes que facilitem, aos jovens, uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. Como se depreende, as razões mencionadas inibem uma percepção clara do que para cada participante é o contributo de cada uma das peças do currículo aqui em análise, nomeadamente, do programa oficial, do manual e do professor. Também não nos é dado perceber qualquer relação entre estas razões e as diferentes posições dos participantes na carreira.

Uma vez que reservámos os pormenores para a análise vertical já apresentada, na qual se poderão conhecer as particularidades do pensar e do sentir de cada participante, e procurando não cair em redundância, dedicámos esta interpretação de resultados a um número limitado de temas, nomeadamente, a quatro itens relativos às concepções pedagógicas dos participantes e a outros quatro que dizem respeito às suas representações sobre o carácter formativo dos currículos que integram. Assim sendo, em relação aos primeiros, constatámos, entre os participantes, a co-ocorrência das ideias (a) de deontologia docente, (b) do professor como formador e orientador, (c) da necessária aquisição de conhecimentos acompanhada de uma educação em valores e atitudes e (d) da pouca relevância da formação de professores na área do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que os leva a preferir a troca de experiências e o diálogo com colegas. No que concerne os segundos itens, repetem-se, em todos os participantes, as ideias (a) da importância da Língua Estrangeira leccionada, (b) do contributo dos programas

curriculares, principalmente através dos domínios de referência e da avaliação preconizada, (c) do papel dos manuais adoptados e (d) da atitude e da actuação dos professores para a promoção de valores e atitudes que ajudem os jovens a encontrar o caminho da realização pessoal, profissional e sociocultural, com base no reconhecimento dos direitos dos outros e no respeito por eles.

No intuito de contextualizar as afirmações anteriores, descrevemos, agora, os dados obtidos com a análise das co-ocorrências de temas. E começamos por nos referir àqueles que nos podem indicar as concepções pedagógicas dos professores deste estudo. A partir de diferentes referências feitas ao longo das entrevistas, emerge, em primeira linha, o conceito de deontologia docente. Se alguns participantes falam da preocupação com os alunos em geral, outros salientam a necessidade de encontrar métodos e actividades que vão ao encontro dos seus ritmos de trabalho ou das suas maneiras de ser; enquanto uns referem a atenção que os alunos lhes merecem, outros afirmam o interesse pelo seu crescimento, seja ele cognitivo, seja humano; se uns realçam a importância de conseguirem motivar os alunos, outros orientam-se para as exigências da profissão e apontam factores determinantes como a competência científica, a actualização, o domínio da informação e o empenho profissional, havendo quem não se esqueça de frisar o aspecto da motivação do professor como factor responsável por uma actuação adequada. De uma ou de outra maneira, em todos encontrámos a consciência do cuidado e da responsabilidade do professor no desempenho das suas funções. Tendo os participantes sido escolhidos de acordo com as variáveis que seleccionámos, e que no Capítulo 3 identificámos, o que representa uma origem populacional tão diversa, esta consensualidade parece-nos significativa, mesmo na pequena mancha de professores contemplados neste estudo.

A referida assunção de responsabilidades é, aliás, reforçada com a opinião de todos os participantes quando sublinham o peso da sua maneira de ser, da sua atitude, da sua postura ou das suas concepções pedagógicas, como insistem nas entrevistas, e assumem mérito próprio pelo seu trabalho, seja ele qual for. Consequentemente, menosprezam o papel da formação de professores, seja porque a consideram inadequada ou insuficiente, seja porque não lhe reconhecem grande poder de influência na sua actuação. De resto, cinco dos seis participantes dizem atribuir mais valor à troca de experiências entre professores do que à formação que podem obter, manifestando todos eles o interesse e a preocupação em dialogar frequentemente com os colegas.

Um tema muito próximo do primeiro, que verificámos no âmbito das concepções pedagógicas dos nossos participantes, é o da perspectiva de professor como formador e

orientador dos jovens. Se três participantes se referiram ao papel de formadores que consideram desempenhar junto dos seus alunos, cinco (repetindo-se, nestes, dois dos anteriores) falam de si como orientadores. Um deles, que não se inclui no grupo dos orientadores, afirma mesmo ser, em primeiro lugar, educador e, só depois, professor da disciplina de Alemão. E um outro diz esforçar-se para que os alunos vejam em si um amigo, para além de um formador e um orientador. Dado que todos conheciam o tema (valores e atitudes nos currículos) da investigação em que participavam, e com base na hermenêutica realizada sobre o discurso de cada um, cremos poder interpretar a opção pelo conceito de formador como o facto de estes professores se encararem como agentes activos na formação pessoal e sociocultural dos alunos. E a escolha do termo orientador parece prender-se mais com as suas concepções de educadores que não pretendem transmitir ou impor as suas opiniões, mas, sim, acompanhar e guiar os alunos num processo de descoberta e consolidação de ideias e princípios. De qualquer modo, o que aqui realça é, sobretudo, a consciência de todos estes participantes de que ser professor não é, ou, pelo menos, já não é, conduzir os alunos a um processo de passividade mental e de pura aceitação face aos conhecimentos que ele tem para lhes transmitir.

Numa linha de preocupação e de reconhecimento da importância do papel do professor, assim como da sua influência, junto dos jovens, quatro participantes trazem mesmo a lume a pertinente questão das marcas que um professor pode deixar nos alunos. Curioso será reparar na posição que estes quatro elementos ocupam na carreira, sendo que dois estão em pré-início (em estágio) e falam, portanto, das marcas com que ficaram enquanto alunos; e os outros dois estão no fim da carreira, pelo que possuem uma longa experiência capaz de confirmar as suas palavras. Se nos parece importante que os primeiros partam para uma profissão com esta consciência e com o espírito que afirmam de quererem corrigir o que, enquanto alunos, sentiam estar errado, também o facto de conhecermos professores que assim pensam quase no final da sua actividade se nos revela dignificante para a classe docente.

A última co-ocorrência relativa às concepções pedagógicas destes participantes dirige-se para o que dizem pretender que aconteça com os alunos através do exercício da sua actividade docente. Assim, a aquisição de conhecimentos sobre a língua e a cultura dos povos de expressão dessa mesma língua é necessidade básica sentida por todos os participantes, ainda que uns se refiram à sua actuação falando em transmitir esses conhecimentos aos alunos e outros privilegiem a ideia de levarem os alunos a desenvolverem essas competências. Concomitantemente, embora apresentando registos,

mais uma vez, distintos, o que não poderemos alhear do facto de se tratar de professores a trabalharem em diferentes comunidades educativas e pertencentes a distintas áreas pedagógicas, para além de leccionarem duas disciplinas com filosofias próprias e de se distanciarem tanto em termos de experiência no palco educativo, todos os participantes partilham da necessidade de uma educação simultânea em valores e atitudes.

O consenso indiciado pelas suas palavras leva-nos, até, a questionar se poderemos depreender algum mérito dos próprios programas curriculares na identificação das suas concepções pedagógicas, porque, por um lado, estes são os únicos elementos comuns a cada três participantes e, por outro lado, ambos os programas se enquadram nos mesmos referenciais teóricos. A exiguidade do número de professores estudados não nos permite, naturalmente, quaisquer ilações incontestáveis, nem é essa a nossa intenção; deixamos, aqui, apenas esta hipótese suscitada pelo nosso trabalho. Ressalvamos, entretanto, a unanimidade encontrada na defesa de que a existência de uma educação em valores e atitudes, como é proferida pelos participantes, depende da maneira de ser do professor. Neste âmbito, não será, de novo, despicienda a recordação das diferentes situações profissionais dos participantes, na medida em que elas poderão, igualmente, induzir a relevância do carácter e da atitude dos professores no exercício das suas funções de educadores.

Parece-nos, também, merecer uma referência a ideia, trazida por três participantes, de que os exames que os alunos têm de prestar no final do 12º Ano condicionam, de algum modo, a prática lectiva. De acordo com o que nos dizem, nem sempre se conseguem alcançar as intenções de conciliar a parte dos conhecimentos que os alunos têm de apreender com o lado do seu desenvolvimento humano, devido ao ritmo que o espírito do exame imprime tanto a alunos como a professores. Ainda no contexto da educação em valores e atitudes, ou da formação pessoal e sociocultural dos alunos, queremos incluir a ocorrência, entre dois participantes, da noção de transversalidade; consideram estes que todas as disciplinas devem concorrer para esta finalidade educativa, sendo que um deles, ao referir essa necessidade, vai mais longe e diz que, enquanto no Ensino Básico foram criadas Áreas Curriculares Não Disciplinares com esse propósito, no Ensino Secundário este aspecto é deixado ao critério de cada professor.

No que concerne as representações dos participantes sobre o carácter formativo dos currículos por que respondem, iniciamos a apresentação e discussão dos resultados da análise de co-ocorrências com o tema da importância das Línguas Estrangeiras que leccionam. Porque consideram a sua aprendizagem fundamental na sociedade dos nossos

dias, pelos acessos que as línguas estrangeiras facilitam aos alunos, quer em termos de informação, quer para a comunicação com os outros, todos encontram boas razões para justificarem a pertinência da inclusão das disciplinas, em relação às quais são entrevistados, nos planos curriculares do Ensino Secundário. Neste contexto, notamos, naturalmente, algum destaque para o Inglês, em função da notoriedade que a língua assumiu enquanto meio de comunicação internacional e da própria hegemonia que a mesma alcançou em terrenos culturais, comerciais, científicos e tecnológicos. No entanto chega a haver, da parte dos participantes, referências não abonatórias a este aspecto, no sentido de realçarem a necessidade de contrariar esta tendência e de fazer acompanhar as orientações sociopolíticas dos referenciais teóricos enquadradores dos programas oficiais das Línguas Estrangeiras, nomeadamente, de trilhar a senda da diversidade linguística e de valorizar as diferenças culturais.

Relativamente ao contributo dos programas oficiais para a promoção de valores e atitudes que encaminhem os jovens em procedimentos dignificantes para o seu estatuto humano, o enfoque de quatro participantes vai para os domínios de referência, os quais permitem a discussão de opiniões e fazem pensar os alunos. Três deles consideram que a própria avaliação preconizada também contribui para a formação dos jovens. Dos quatro, dois enaltecem, ainda, o enunciado das finalidades e dos objectivos dos programas; um aprova o programa nas suas linhas gerais pela abrangência do texto; e o outro insiste no interesse da componente sociocultural programática e na sua adaptação aos alunos. Temos, depois, os dois participantes que se encontram em pré-início de carreira e que consideram que o programa de Alemão, só por si, não propicia a desejável promoção. Apesar disso tecem-lhe louvores, na medida em que os temas e subtemas se centram no aluno e o conduzem em assuntos que lhe são familiares ou de interesse próprio, fazendo-o, por isso, pensar como as situações se irão passar com ele no futuro. E um deles elogia, também, as orientações metodológicas. De um modo geral, os participantes revelam boa aceitação dos programas e apenas manifestam algum desagrado pela avaliação quantitativa da dimensão socioafectiva, como é prevista, a qual dizem ser muito difícil de realizar. À parte deste aspecto, quando cada um exprime as diferentes razões pelas quais perfilha o programa oficial, conseguimos perceber uma concordância entre todos face ao papel que o programa desempenha na formação pessoal e sociocultural dos jovens.

À excepção de um participante que afirma sentir o seu trabalho condicionado pelo manual, sem que, ainda assim, deixe de procurar usá-lo na sua totalidade, o modo como os restantes professores se referem a este recurso mostra-nos que ou o utilizam quase até à

exaustão, na confiança total de que ele respeita o programa curricular (são três participantes), ou o recusam, apenas porque ele não corresponde aos domínios de referência indicados no programa (são, aqui, dois participantes). Esta constatação, por um lado, parece suficiente para atestar a proeminência do papel do manual adoptado no processo de ensino-aprendizagem; ela renova, aliás, a preocupação que abordámos no enquadramento teórico deste trabalho, concretamente, o facto de o conhecimento que alguns professores detêm do programa oficial lhes chegar, frequentemente, pela via do manual. Por outro lado, ela não serve de confirmação relativamente ao contributo do manual na promoção de valores e atitudes, mesmo quando ele traduz os objectivos programáticos e apesar da apologia do programa, patente nos discursos dos entrevistados, no enquadramento de uma educação em valores e atitudes; assim pensamos, uma vez que, como já referimos, verificámos uma grande insistência, da parte dos participantes, em fazerem depender esta função educativa do carácter do professor e da sua postura face ao ensino.

Com esta observação, chegamos exactamente ao último item analisado nas co-ocorrências de temas, no âmbito das representações dos participantes sobre o carácter formativo dos currículos que integram: trata-se da atitude e da actuação dos professores. Sublinhando todos os participantes a importância da existência de um bom clima na sala de aula, dividem-se apenas nas referências particulares que lhe fazem; quatro realçam os benefícios que colhem todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, um limita-se à consideração de que o bom clima é saudável, e um outro orienta a sua defesa no sentido da estabilidade que só um bom ambiente de aula pode providenciar aos alunos. Todos fazem alguma descrição do modo como decorrem as suas aulas assim como da sua actuação, no sentido de criarem um clima apropriado à educação em valores e atitudes. Enquanto três participantes falam das conversas, discussões e troca de ideias com os alunos, um salienta as estratégias utilizadas, e dois preferem apontar o decurso das actividades; um destes dois últimos realça, também, a importância da atitude dos alunos para o efectivo aproveitamento dos momentos criados para a desejada promoção. Parece-nos que, embora com registos distintos, todos pretendem referir-se à simultaneidade da dupla perspectiva educacional: a apreensão de conhecimentos, saberes e competências do foro cognitivo, a par do desenvolvimento humano e da inevitável mobilização de competências socioafectivas. Todos os nossos professores entrevistados parecem, assim, convir na ideia de que o ensino não é axiologicamente neutro e no pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira veicula a educação em valores e atitudes.

Do que nos quiseram revelar, poderemos, então, perceber que todos os participantes neste estudo se revêem na posição de sujeitos preocupados com a formação pessoal e sociocultural dos seus alunos e, por conseguinte, de agentes de uma educação em valores e atitudes, de acordo com os pressupostos da Revisão Curricular do Ensino Secundário, que também todos apreciam na sua generalidade. Como nos dizem, nos aspectos em que encontram algumas deficiências ou insuficiências, que podem ser do próprio sistema de ensino, dos programas ou dos manuais, os professores utilizam o seu poder simbólico e a liberdade que detêm dentro da sua sala de aula, para corrigirem situações ou colmatarem lacunas, de modo a favorecerem aos alunos uma maior igualdade no acesso ao êxito educativo. Neste enquadramento, quatro participantes acabam por confessar que lhes falta tempo de aulas, quer para porem em marcha todas as iniciativas que julgam apropriadas, quer para aprofundarem os temas e subtemas dos domínios de referência, a fim de concretizarem mais eficientemente e mais eficazmente a sua função de educadores, formadores ou orientadores.

Não gostaríamos de terminar este capítulo sem verbalizarmos a nossa convicção relativamente à consecução do objectivo do estudo. Versando, exclusivamente, o contributo destas disciplinas na promoção de valores e atitudes que facilitem, aos jovens, uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna, em nossa opinião, o objectivo do estudo foi alcançado. Assim o entendemos, uma vez que os resultados a que chegámos permitem encontrar resposta ao problema com que partimos para esta investigação.

Paralelamente, parece-nos que os vários resultados obtidos, nos três domínios em que trabalhamos, conferem valor ao próprio estudo, na medida em que eles podem abrir novos horizontes ou novos olhares sobre o campo da educação e, em particular, sobre o universo do ensino e da aprendizagem das disciplinas de Inglês e de Alemão; concomitantemente, eles apresentam potencialidades para encaminharem os seus leitores, professores destas disciplinas e destes níveis de ensino, em novas perspectivas sobre o respectivo processo de ensino-aprendizagem e, concretamente, na reconceptualização dos objectivos destes currículos numa dimensão axiologicamente formativa. Sendo um pouco mais arrojados, podemos acreditar no seu contributo no campo educacional, nomeadamente, nos processos de ensino-aprendizagem, e aceitar que, potencialmente, eles viabilizam novas práticas pedagógicas ou, pelo menos, algumas modificações a nível metodológico. É, afinal, neste valor que encontramos a significância do estudo a que nos dedicámos com um misto de curiosidade intelectual e de interesse afectivo, baseados no pressuposto de que ele constituiria uma mais-valia no universo educativo.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objectivo identificar e caracterizar o contributo dos currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão, do Ensino Secundário, na promoção de valores e atitudes que facilitem aos jovens uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. Para tal, procedemos a uma análise hermenêutica dos dois programas oficiais mais solicitados na nossa realidade escolar, conforme indicámos no Capítulo 1 e justificámos no Capítulo 3; essa análise abarcou, igualmente, os manuais utilizados pelos participantes no estudo, professores das referidas disciplinas, as concepções pedagógicas desses mesmos professores e as suas representações sobre o contributo do ensino e da aprendizagem destas línguas no âmbito da promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis.

Antes de procedermos a um resumo das ideias principais retiradas do estudo que desenvolvemos, queremos referir a nossa satisfação em face dos resultados obtidos. Neste contexto, reconforta-nos o facto de acreditarmos que atingimos o nosso objectivo, na medida em que contribuímos para o conhecimento da dimensão axiológica destes currículos, perspectiva aonde, até à data, a investigação não tinha chegado. Ao trazermos novos conhecimentos sobre o objecto de estudo, cremos ter conseguido atribuir valor teórico ao trabalho de investigação levado a cabo (Tuckman, 2002). Seguindo o autor que acabamos de citar, justificamos igualmente o valor prático do estudo realizado com o potencial que ele evidencia para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem destas Línguas Estrangeiras. Se os resultados que obtivemos não conseguirem afectar outras práticas pedagógicas e, por conseguinte, outros alunos, é nossa convicção que eles vão ter profundas repercussões na prática lectiva do próprio investigador e, consequentemente, nos seus alunos. Considerando que o interesse de qualquer investigação no campo educacional deve ser a sua capacidade de afectação da qualidade do ensino com vista à melhoria dos resultados da aprendizagem, parece-nos que este trabalho se constitui como um potencial contributo no enquadramento dessa finalidade, o que também lhe garante relevância e

pertinência. Por poder conduzir à mudança, no sentido de melhoria, no campo da educação, mesmo que apenas a um nível particular, o trabalho desenvolvido reveste-se também de um carácter gratificante.

A natureza qualitativa desta investigação obrigou a longas descrições interpretativas, a uma profunda reflexão e a vastas considerações sobre o objecto de estudo, que dificilmente resumiríamos num espaço como este. Tão pouco é essa a intenção das nossas considerações finais; procuramos antes trazer aqui as questões mais importantes que emergem das conclusões a que chegámos. Neste sentido, como razão mais evidente e simultaneamente prova compensatória do esforço empreendido, surge aquilo a que decidimos chamar a coerência significativa (Beane, 2000) dos currículos de Inglês e de Alemão. Partindo dos programas disciplinares oficiais, por sua vez traduzidos por manuais que, verdadeiramente, contextualizem os seus discursos, quer pedagógico, quer sociológico, e coadjuvados pela acção empenhada e reflectida dos professores, estes currículos oferecem, aos jovens, experiências tão relevantes como pertinentes e, ao mesmo tempo, revestidas de um carácter de unidade; concebidas em função de objectivos definidos e abrangentes, essas experiências representam um todo com sentido.

Estamos perante um veículo de educação em que os alunos podem experienciar situações, intencionalmente, criadas para os ensinarem a pensar e, ao mesmo tempo, a ter consciência da forma como pensam. Referimo-nos ao valor da metacognição, estratégia implícita no ensino destas línguas, que viabiliza o desabrochar das potencialidades dos educandos e rentabiliza as suas capacidades. Para nós, a metacognição é fundamental como estrutura de apoio ao desenvolvimento integral dos jovens e, em particular, à educação em valores e atitudes. Se considerarmos que a educação serve o jovem, na medida em que o ensina a viver e a conviver, atribuímos ao ambiente educativo a responsabilidade da criação de estratégias metacognitivas de aprendizagem; e, obviamente, incluímos nessa atmosfera o peso dos afectos ao lado dos conhecimentos. Por isso andámos à procura, em manuais e junto dos professores, de indícios de ambientes de aprendizagem favorecedores da integração de saberes diversos, capazes de conduzir os jovens a uma emancipação consciente relativamente à escolha de projectos de vida pessoal e sociocultural.

Numa conjuntura curricular como aqui é descrita, e dada a proximidade existente entre as temáticas a abordar e a vivência dos jovens da actualidade, os contextos de aprendizagem têm um verdadeiro significado para os alunos. A dimensão sociocultural dos programas de ambas as disciplinas é composta de factos e fenómenos reais com que os jovens se debatem fora da sala de aula de Inglês ou de Alemão e também para lá das

paredes da escola. Como dissemos no enquadramento conceptual do estudo, este contacto com a realidade motiva a reflexão sobre comportamentos, valores e atitudes, acabando por conduzir à adopção de alguns e à rejeição de outros. Para além disso, a relação próxima entre os domínios de referência programáticos e a vida real dos jovens facilita a integração dos saberes nos seus esquemas cognitivos, motivando-os para a aprendizagem. Há ainda uma outra dimensão dos processos de aprendizagem destas disciplinas que não podemos aqui ignorar: as competências a exercitar e os métodos de trabalho sugeridos pelos programas disciplinares não são aprendizagens que se encerrem no espaço das salas de aula de Inglês e de Alemão; são ferramentas que os jovens transpõem tanto para outros ambientes de aprendizagem como para as suas vidas reais, em casa e na sociedade em geral. Pelo exposto poderemos concluir que os programas aqui alvo de análise têm uma importância capital na educação escolar e na formação pessoal e sociocultural dos jovens de hoje.

Na linha da importância das actividades escolares para a formação integral dos jovens, tal como foi assinalada na revisão empírica da literatura, e lembrando o tempo que aqueles têm de dedicar às disciplinas curriculares durante o ciclo do Ensino Secundário, os resultados a que chegámos com este estudo levam-nos a concluir que, quer os conhecimentos, quer as competências, quer os valores veiculados pelos programas das disciplinas de Inglês e de Alemão representam um potencial formativo que não se pode menosprezar. Tendo como finalidade a apreensão de uma competência comunicativa, estes programas conduzem ao diálogo intercultural. Por sua vez, o diálogo intercultural favorece o conhecimento, a compreensão e a aceitação dos outros; consequentemente, promove o respeito pelas diferenças. Assim, facilitado pelo domínio da língua inglesa ou da língua alemã, o convívio com outras culturas, com as suas crenças e sistemas de valores constitui, para os jovens, uma fonte de aprendizagens diversificadas.

Ao aprenderem inglês ou alemão, os alunos alargam os seus horizontes socioculturais e enriquecem humanamente. Se encararmos as línguas como meios de expressão da identidade dos povos, forçosamente admitimos a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras. Através delas os alunos conhecem os outros, ao mesmo tempo que se dão a conhecer; e, neste processo de mútuo conhecimento, confrontam-se com as diferenças que lhes permitem interiorizar, de um modo mais consciente, a sua própria identidade. Ainda neste âmbito, assinalamos, em especial, o valor pragmático final da aprendizagem das línguas estrangeiras. Ao visar a competência comunicativa, na perspectiva da sua

utilização social, aprender inglês ou aprender alemão facilita a socialização transnacional dos jovens e capacita-os para o exercício de uma cidadania mundial.

O jovem é, por natureza, capaz de se adaptar às situações e de ser flexível nos seus actos; precisa, porém, de estímulos que o levem a reflectir e a agir conscientemente. É nos saberes que a educação escolar lhe proporciona que ele pode encontrar motivação para evoluir humanamente e ter sucesso na sua vida pessoal, profissional, social e cultural. Ora desenvolver a sua competência intercultural, ou seja, aprender a desenvolver relações saudáveis com os outros, pertencentes a outras culturas, enfrentar e ultrapassar conflitos de valores inerentes a essas relações, compreender, aceitar e respeitar as diferenças, na base do reconhecimento da igualdade de direitos, conforme se propicia aos jovens através do ensino destas Línguas Estrangeiras, são factores determinantes na sua formação global e são um passaporte para uma vida feliz e para o bem-estar não só seus como dos outros. Estas aprendizagens revestem-se de toda a relevância e de grande pragmatismo, se tivermos em conta a instabilidade social dos nossos dias e os constantes fenómenos de agressividade e violência entre os jovens, muitas vezes provocados pela incompreensão, pela intolerância e, sobretudo, pelo desconhecimento do valor do outro.

É clara a conclusão da análise a que submetemos os programas destas disciplinas: na sua globalidade, as componentes programáticas sugerem formas de combater antivalores e de promover, nos jovens, valores e atitudes conducentes a uma conduta ética e moral, que lhes garanta a assunção de uma cidadania plena (crítica, activa, participada e democrática) e que estimule a sua auto-estima positiva. Os programas revelam, por isso, terem sido resultado de uma reflexão em torno de objectivos que ensinam os jovens a ser, a viver, a conviver, a aprender e a fazer, a par dos conhecimentos que lhes propiciam; e vêm ao encontro da ideia que deixámos no enquadramento conceptual, quando afirmámos que o desenvolvimento humano e social, o exercício dos direitos humanos e a paz global dependem de uma educação de base. Dada a representação que temos destes programas oficiais, mantemos a nossa atitude de aceitação do seu papel crucial nos currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão, enquanto pontos de partida para todo o processo de ensino-aprendizagem, no enquadramento de uma formação pessoal e sociocultural dos jovens, nomeadamente, no que concerne a dimensão axiológica.

Depois de nos termos expressado relativamente ao contributo das disciplinas de Inglês e de Alemão, em geral, e dos seus programas oficiais, em particular, no enquadramento da promoção de valores e atitudes concorrentes para uma formação pessoal e sociocultural dos jovens eticamente condigna, dedicamos agora as nossas palavras ao papel do manual

didáctico, segunda vertente curricular do objecto deste estudo. Duas preocupações principais compuseram a abordagem que lhe fizemos, quer no enquadramento conceptual, quer na revisão empírica da literatura: por um lado, a que tem a ver com a sua adopção; por outro lado, a que se prende com o destaque que ele assume no processo de ensino.

No que respeita a escolha do manual para um determinado ano e nível de Língua Estrangeira, sublinhámos a premência de um processo crítico e rigoroso, com recurso a instrumentos conceptuais, que garanta uma opção reflectida, em função das finalidades e dos objectivos dos programas oficiais, e numa conjugação equilibrada com os desígnios do Projecto Educativo de Escola. Referimos a atenção a ter com os discursos sociológico e pedagógico dos manuais, ou seja, com as mensagens socioculturais e os valores que os seus textos transmitem assim como com o tipo de actividades que propõem. Com a análise dos quatro manuais deste estudo, procurámos exactamente ver, por um lado, em que medida os vários textos que os compõem permitem compreender diferenças e opções, alertar para direitos e deveres, ou levantar questões morais e éticas, de modo a conduzirem à reflexão, à mobilização de competências a diversos níveis e à promoção de valores e atitudes; por outro lado, até que ponto as tarefas que propõem facilitam o carácter desenvolvimentista da aprendizagem em termos, quer cognitivos, quer socioafectivos. Para além disto, foi também nossa preocupação perceber se, em ambos os discursos (sociológico e pedagógico), aqueles manuais iriam ao encontro dos diferentes alunos que servem: de acordo com as suas características pessoais e socioculturais, as suas necessidades e os seus ritmos de trabalho e de aprendizagem.

Os resultados que obtivemos, ainda que numa parcela tão diminuta da realidade, parecem-nos expressivos: enquanto metade dos manuais responde muito satisfatoriamente ao papel que lhes cabe, a outra metade não reúne características que lhe permitam apoiar coerente e convenientemente o processo de ensino-aprendizagem. Se os primeiros podem ajudar a conduzir os alunos para o sucesso na aprendizagem, os últimos indiciam probabilidades de condicionar o seu êxito educativo. Decorrente das conclusões a que chegámos em relação aos manuais estudados, enquanto um dos eixos curriculares fundamentais, reiteramos a nossa defesa de um grande cuidado e de uma aferição rigorosa de critérios no processo da sua análise e consequente adopção, a fim de que não se inviabilizem os pressupostos dos programas oficiais nem as listas de boas intenções, quer dos projectos educativos das escolas, quer dos professores. Recordamos a possibilidade de um manual que não responda aos objectivos atrás mencionados condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com base em conhecimento empírico, fizemos algumas afirmações relativas ao papel que o manual adoptado assume nas aulas de Inglês e de Alemão. Admitimos o seu relevo enquanto guia principal nas práticas de ensino, bem como enquanto instrumento de trabalho essencial no respectivo processo de aprendizagem. Os testemunhos dos participantes neste estudo vêm, claramente, confirmar a importância do papel que as nossas afirmações atribuem ao manual adoptado. Entre seis pessoas, três caracterizam-no como a sua base de trabalho; uma considera-o mesmo castrador, admitindo a influência que ele exerce sobre a sua actividade lectiva; e duas esforçam-se por retirar dele alguma utilidade, apesar de reconhecerem que ele não cumpre os requisitos necessários para uma boa ferramenta de trabalho.

Estes registos merecem-nos ainda outros comentários. Se as palavras dos participantes neste estudo nos orientam para a responsabilidade do professor no desempenho das suas funções, assumindo, de algum modo, o poder simbólico que detêm na organização e na condução do processo de ensino-aprendizagem, não encontramos razão que justifique as limitações a que os professores se obrigam, em função do trabalho com o manual adoptado. A menos que se trate de professores que se deixam equivocar e, em vez de cumprirem o programa oficial, entendem que devem cumprir o manual. De resto, o único motivo, exterior ao professor, apontado para um recurso exhaustivo ao livro adoptado é o investimento económico da parte das famílias dos alunos. Parece-nos, contudo, que também esta razão se pode obviar: ou os professores não adoptam qualquer manual enquanto a situação não o justificar plenamente ou, reunindo condições para o fazerem em tempo legalmente previsto, procedem a essa adopção num processo consciente e verdadeiramente colaborativo, de modo a que nenhum professor se alheie dessa responsabilidade ou possa, mais tarde, apontar justamente qualquer motivo para o recurso intensivo a um manual que não preencha os requisitos necessários.

Este nosso posicionamento indicia uma aderência à atribuição de responsabilidade aos professores relativamente aos manuais didácticos. E, na verdade, em face dos resultados que obtivemos no que a eles diz respeito, através da investigação junto dos professores participantes, assumimos essa atribuição, já que estes os usam ou por acreditarem que eles foram elaborados com base no programa oficial ou por força do investimento que as famílias fizeram; e só os “rejeitam” porque eles não acompanham o programa, sendo que neste caso, por motivos de data de colocação na escola, os professores de que falamos não participaram na sua adopção. Ora não deixa de levantar interrogações o facto de estes professores não terem uma palavra a dizer no processo de escolha dos manuais com que

apenas eles iriam trabalhar, dado que, em ambas as situações, são os únicos professores a leccionarem os níveis da disciplina em causa. Esta é, certamente, uma questão a repensar. Em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, parece-nos que se trata de um contexto que justifica o não cumprimento legal dos prazos de adopção de manuais escolares.

Queremos agora deixar aqui as nossas últimas considerações sobre os professores entrevistados, os quais constituíram a terceira vertente curricular em análise. Na linha do procedimento seguido no estudo, subdividimos o universo dos nossos comentários em dois pólos: as suas concepções pedagógicas e as representações que têm sobre o carácter formativo dos currículos que integram. No que concerne as primeiras, realçamos oportunamente a consensualidade obtida entre os participantes, apesar das suas diferentes situações profissionais, salvaguardando as complementaridades que considerámos ter encontrado no modo como encaram a sua actividade de professores de Inglês e de Alemão na perspectiva de guias axiológicos. Pondo de lado os diferentes estilos com que estes participantes acreditam concorrer para a formação pessoal e sociocultural dos jovens, através da promoção de competências transversais, de valores e de atitudes que os encaminhem num percurso de vida individual e colectiva ética e moralmente coerente, dos seus discursos sobre o que pensam e fazem, em todos sobressai a preocupação com os objectivos de natureza axiológica.

Nesta conceptualização, são unânimes na referência à responsabilidade do professor na sua atitude para com os alunos e na criação de ambientes de ensino e de aprendizagem apropriados à formação em valores e atitudes. Para além das temáticas inerentes aos programas das disciplinas e das respectivas actividades a desenvolver, estes professores dizem aproveitar assuntos, problemas ou situações de conflito que surgem ou que entram na sala de aula, e contam que conversam, trocam ideias e discutem com os alunos, no sentido de os levarem a reflectir e a tomar consciência de alguns valores e antivalores. Em quatro dos seis participantes encontramos o reconhecimento da sensibilidade dos jovens relativamente aos valores e às atitudes dos adultos; e, por conseguinte, a admissão da influência da maneira de ser do professor nas pessoas dos alunos. De uma ou de outra maneira, todos evidenciam a necessidade de um clima de confiança e respeito mútuos entre o professor e os alunos; abordam a importância de se criar uma boa relação entre eles e de haver disponibilidade para o diálogo aberto e franco; e referem a premência do cuidado do professor relativamente ao modo como fala com os alunos. Salientam, portanto, a relevância de um bom clima de sala de aula para a motivação dos alunos face à necessária

apreensão de conhecimentos, à imprescindível mobilização de competências e ao desejável desenvolvimento de valores e atitudes conducentes a comportamentos adequados.

Do que nos transmitiram os nossos professores participantes neste estudo, somos levados a caracterizá-los como sujeitos interessados pela formação pessoal e sociocultural dos seus alunos e, de igual modo, intervenientes, intencionalmente, activos numa educação em valores e atitudes, o que os ajuda a cumprir os pressupostos da Revisão Curricular do Ensino Secundário. Apraz-nos, de resto, o facto de em todos termos identificado a dimensão deontológica do acto educativo. As suas concepções pedagógicas vêm ao encontro da ideia, também por nós defendida, de que a atitude e a actuação dos professores podem condicionar o sucesso ou insucesso de qualquer acto educativo. Estes participantes revelaram consciência da sua força simbólica para conduzirem os alunos, quer ao reforço da sua auto-estima positiva e da sua autoconfiança face à aprendizagem, quer à desmotivação, ao desencanto ou à auto-estima negativa. E evidenciaram a responsabilidade necessária à consecução de um processo de ensino-aprendizagem dignificante. Se, como nos fazem crer, as suas práticas lectivas não se afastarem muito das suas concepções pedagógicas, estamos perante um grupo de professores que reúne as condições necessárias à reconceptualização dos objectivos dos currículos de Inglês e de Alemão, do Ensino Secundário, numa perspectiva axiologicamente formativa.

Por ser indissociável falar das concepções pedagógicas dos professores e das suas representações sobre o carácter formativo de uma das vertentes curriculares em estudo, ou seja, deles próprios, do modo como se vêem enquanto educadores que facilitam a desejada promoção de valores e atitudes nos jovens, fomos inscrevendo as nossas observações à medida que os temas as suscitavam. Das outras duas dimensões do currículo, o programa oficial e o manual, é-nos difícil acrescentar algo mais ao que deixámos no capítulo anterior, pelas razões que igualmente explanámos.

Embora não tenha sido possível percebermos com clareza o contributo de cada um dos eixos do currículo (programa, manual e professor) na opinião dos participantes, verificámos, pelo menos, a partilha de representações, de experiências e de dificuldades ao nível conceptual, entre professores que diferem em termos de formação profissional, inicial e contínua, em termos de tempo de serviço, de local de exercício da actividade docente e de área científica a que responderam no âmbito deste estudo. Não será aqui despiciendo o apelo a uma adequada formação inicial de professores, que encaminhe o ensino para a arte de saber fazer bem o dever. Não pretendemos, com isto, menosprezar o papel da formação

continua, porque consideramos, aliás, que ela é a única capaz de responder aos desafios das mudanças. Questionamos, porém, os moldes em que ela se realiza.

A vasta consensualidade percebida entre os seis participantes, quer ao nível das suas concepções pedagógicas, quer em termos das suas representações gerais sobre o carácter formativo destes currículos, nomeadamente, porque todos sustentam a necessidade de uma educação abrangente dos jovens que, para além do conhecimento, envolva valores e atitudes, conduziu-nos a uma inferência que gostaríamos de voltar a mencionar. Trata-se do factor mérito, no sentido de influência, que nos parece caracterizar os programas oficiais das disciplinas de Inglês e de Alemão. Dado que eles nascem dos mesmos documentos enquadradores, as suas filosofias aproximam-se, conseguindo talvez aproximar as concepções pedagógicas, os desígnios e as representações dos professores sobre estes currículos. Este é, claramente, um olhar pessoal sobre os programas em causa, que não pode ser confirmado pelos resultados obtidos. No entanto admitimos que, talvez inconscientemente, para lá se orientem algumas afirmações dos próprios participantes: (a) dizem-nos, por exemplo, que os professores de Inglês e de Alemão sempre tiveram presente a preocupação com os aspectos socioafectivos na avaliação dos alunos; (b) confessam a suspeita de que os professores destas disciplinas sempre actuaram de acordo com o que são, agora, os pressupostos do ensino e, mais exactamente, os da Revisão Curricular do Ensino Secundário; (c) reconhecem o facto de serem pontos de referência para os alunos, o que os faz agir com cuidado na relação pedagógica diária; e, evidentemente à excepção dos estagiários, (d) afirmam que, ao longo da sua experiência, a promoção de valores e atitudes sempre esteve presente nas suas aulas e que, portanto, sempre se preocuparam com a criação de ambientes de ensino facilitadores dessa promoção.

5.1. Problemas em Aberto

Uma das preocupações que partilhámos com os leitores foi o problema de alguns manuais adoptados não responderem aos objectivos dos programas. No enquadramento do nosso estudo, o que mais nos preocupa é o facto de eles não corresponderem aos pressupostos de uma formação pessoal e sociocultural dos jovens, nomeadamente, de uma educação para a cidadania democrática activa e para o despertar de valores e atitudes imprescindíveis na sociedade global em que se inserem, conforme indicações expressas dos programas que investigámos. Como dissemos, embora defendamos a responsabilidade

dos professores nestes objectivos e lamentemos que alguns se deixem conduzir por manuais inadequados, cremos que este problema deve ser alvo de atenção particular da parte do sistema de ensino, concretamente, das estruturas responsáveis pelo processo de avaliação de manuais escolares, e coadjuvado pela investigação. Acreditamos que quanto mais investigação se fizer nesta área, maior será a pertinência da intervenção daquelas estruturas e melhores serão os resultados.

Ficam-nos, por conseguinte, em interrogação algumas questões que, embora não fazendo parte do âmbito deste estudo, passamos a enunciar. Até que ponto os manuais merecem a confiança que teoricamente todos lhes votamos? No que respeita concretamente à exequibilidade da promoção de valores e atitudes eticamente desejáveis, quais serão os manuais que têm uma resposta adequada? E, em função de um processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade, como defendem teóricos e investigadores neste trabalho, a quem devem ser exigidas responsabilidades relativamente aos manuais didácticos: aos seus autores, às editoras que os publicam ou aos professores que os adoptam?

Um outro conjunto de interrogações aflora à nossa capacidade intelectual, quando nos concentramos nas representações dos professores sobre o papel formativo dos currículos a que pertencem. Temos de convir que é significativa a conclusão veiculada pelos resultados a que chegámos não só na perspectiva de uma formação pessoal, social e cultural dos jovens como no panorama de uma revisão curricular em curso. Recordamos que o modo como se expressavam os nossos participantes impossibilitou o conhecimento do que para eles poderia ser o contributo de cada uma das vertentes curriculares em análise. Daí surgem-nos, então, algumas questões. Como se compreende que um professor que se encara como educador, orientador ou formador dos seus alunos se veja para além dos currículos, como se fosse um elemento exterior ao próprio processo de ensino-aprendizagem, já que, para alguns professores, currículos são os programas? Também, quando parecem minimizar-se tanto os papéis do programa oficial e do manual adoptado em favor da maneira de ser do professor, porque se insiste no cumprimento do programa e no recurso exaustivo ao manual? E se o manual e o programa oficial parecem misturar-se nas representações de alguns participantes, a que se referem, exactamente, quando falam de cumprimento do programa: ao de um livro didáctico de determinado autor ou ao do programa oficial do Ministério da Educação?

Na linha dos problemas que a nossa investigação deixa em aberto, surge também a formação de professores, principalmente, no contexto de uma educação em valores e atitudes. Se a inicial parece sempre carregar os adjectivos de incompleta ou inadequada, o

funcionamento da contínua não satisfaz a grande finalidade da educação. Consideramos que os professores devem reciclar os seus métodos de ensino e as suas estratégias lectivas, de modo a acompanharem as mudanças na sociedade em geral. Tendo em consideração que falamos de Línguas Estrangeiras, matérias que evoluem constantemente, admitimos até a necessidade de uma actualização dos seus conhecimentos científicos. Não aceitamos, porém, que o critério da formação a fazer, por uma obrigatoriedade para efeitos de prosseguimento na carreira, se sujeite ao número de créditos que os episódios formativos oferecem ou à proximidade entre os locais de residência ou trabalho e de formação, dado que esta deve ser feita preferencialmente em horário pós-laboral. Mais uma vez, reencaminhamos a responsabilidade nesta área para as estruturas superiores de educação.

Dado que, em função da sua experiência pessoal, todos os nossos participantes reforçam o peso da sua maneira de ser e menosprezam o papel da formação de professores no enquadramento de uma educação em valores e atitudes que contribua para a formação integral dos jovens, e em face da exiguidade da amostra neste estudo, a qual não permite quaisquer generalizações, a dúvida pertinente que se nos coloca é a de saber o que se passa, em Portugal, com o ensino do Inglês e do Alemão, no universo do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos jovens. Será que todos os professores fazem depender da sua postura esta finalidade da aprendizagem das línguas? (Porque não lhes é dada formação na área ou não lhe reconhecem mérito?) Será que às entidades responsáveis pela formação de professores não cabe o dever da valorização deste designio educativo? Será, assim, que a vida pessoal e sociocultural dos nossos jovens fica à mercê de acções singulares ou de intenções que não ultrapassam o campo do ideal?

Não temos, naturalmente, resposta a nenhuma destas questões; não fomos sequer à sua procura. Quisemos conhecer uma realidade e conhecemo-la. Desse conhecimento apenas pretendemos sublinhar o renascer de algumas inquietações, que agora partilhamos com os leitores. Neste campo, não podemos deixar de mencionar a ausência de um factor que deveria integrar os pressupostos de uma educação axiológica. Falamos do conhecimento teórico que poderá orientar as práticas dos professores. Nenhum participante mostrou apoiar as suas acções educativas em quaisquer suportes teóricos, afirmando antes que o comportamento assumido decorria da sua atitude ou, como se expressava a maioria, da sua maneira de ser. Talvez para colmatarem esta lacuna, cinco dos seis participantes enfatizavam a troca de experiências entre colegas.

No entanto, e a este respeito, temos a fazer notar que em nenhum participante houve uma clara abordagem de trabalho cooperativo entre os professores, ficando a ideia de que a

referida troca de experiências a mais não corresponderia do que aos diálogos fortuitos que ocorrem, muitas vezes, apenas durante os intervalos das aulas, na sala de professores ou nos corredores da escola e, em honrosas excepções, nas reuniões de departamento curricular ou de área disciplinar. Se os professores revelam dificuldade em trabalharem em pequeno grupo, quando se trata de um conjunto de profissionais com uma filosofia comum inerente à especificidade da sua disciplina, como podemos exigir-lhes um trabalho de interdisciplinaridade? E como conseguem eles levar os alunos a perceberem a mais-valia desse esforço?

Não é suficiente que os referenciais teóricos dos currículos apontem estas orientações, com objectivos definidos de uma educação para a cidadania democrática, para os direitos humanos e para a paz, entre outros a que também já aludimos oportunamente. Urge uma clara adopção destes princípios por parte dos agentes educativos que operam no terreno. Lamentavelmente, apesar da explícita aprovação dos pressupostos da Revisão Curricular do Ensino Secundário, que encontrámos nos seis participantes, confirmamos, no aspecto anteriormente referido e noutros, a dificuldade que os professores revelam em inovar e em modificar as suas práticas pedagógicas. Quando nos reportamos a outros aspectos, pensamos também, por exemplo, em tudo o que tem a ver com a avaliação dos alunos, o que contextualizámos na análise vertical do corpus das entrevistas: tipos, instrumentos e incidência da avaliação realizada, a par dos processos de auto- e de hetero-avaliação.

Dos aspectos que emergem do nosso estudo junto dos professores de Inglês e de Alemão envolvidos na Revisão Curricular do Ensino Secundário, relativamente às práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, questionamos em particular os tipos e os instrumentos. Embora conhecendo as orientações metodológicas dos programas, alguns professores continuam, basicamente, a seguir as linhas tradicionais de avaliação por teste sumativo. Do mesmo modo, inquieta-nos o facto de alguns professores, ainda, interpretarem, incorrectamente, a avaliação formativa; para estes ela não ultrapassa a ideia de pré-teste sumativo. Salvaguardamos, aqui, os casos que denotam alguma concordância entre as práticas de avaliação seguidas e as orientações sugeridas pelos programas e seus documentos orientadores, como são os trabalhos de projecto e as ténues experiências com o porta-folhas. Pensamos que esta situação poderia melhorar através da avaliação interna das escolas e, mais uma vez, por efeitos de insistência na formação de professores.

Relativamente à dificuldade dos professores face à inovação, pensamos ainda num modelo de ensino mais individualizado, ou menos massificado, conforme defendemos no nosso enquadramento conceptual, em que metodologias, estratégias e actividades,

incluindo em todas elas a própria avaliação, decorram de um conhecimento prévio de cada educando, principalmente, das suas origens socioculturais, da sua motivação face à aprendizagem e das dificuldades que esta lhe oferece. Esta preocupação surge apenas nos depoimentos de dois participantes. De novo, orientamo-nos para o papel da formação dos professores; relativamente às últimas questões abordadas, pensamos, em particular, na importância da formação contínua, por considerarmos que dela dependerá, em larga medida, o acompanhamento eficaz das revisões curriculares e das reformas no ensino em geral, se não mesmo da evolução natural e desejada da sociedade.

5.2. Limitações do Estudo e Futuras Investigações

O estudo realizado sobre os três eixos curriculares por que optámos, os programas oficiais, os manuais e os professores, obrigou a um longo e complexo trabalho de análise e interpretação de dados. Tivemos, naturalmente, de fazer opções relativamente aos procedimentos metodológicos. Uma delas foi a exclusão do método de observação de aulas, que poderia enriquecer as nossas conclusões. Esta observação permitiria captar, directamente, comportamentos indicadores das concepções e das práticas dos professores; para além disso, revelaria obrigatoriamente os efeitos produzidos, quer por aquelas duas instâncias, quer pelos discursos pedagógico e sociológico dos manuais, quer ainda pelos próprios conteúdos programáticos. Com este método de recolha de dados, não teríamos de reconstituir o fenómeno estudado a partir das declarações dos participantes e dos indícios percebidos nos documentos analisados.

Em nossa opinião, este método adequar-se-ia, porém, melhor ao completamento de um estudo que, admitindo que a atitude e o comportamento dos professores condicionam o sucesso ou insucesso de qualquer acto educativo, visasse o confronto entre as suas concepções e as suas práticas pedagógicas. Embora, como mostramos no enquadramento conceptual deste trabalho, partilhemos aquela posição e, na apresentação e análise dos resultados, façamos referência à distância, que aliás parece nula, entre o que dizem pensar e o que afirmam fazer os nossos participantes, este aspecto não constituía objectivo do nosso estudo. Assim sendo, consideramos justificada a exclusão do referido método. Realçamos, no entanto, a pertinência de tal conhecimento e propomos mesmo a hipótese do afastamento entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores para uma futura investigação.

Quando decidimos realizar um estudo sobre os currículos das disciplinas de Inglês e de Alemão, o próprio conceito de currículo foi preocupação de partida. No enquadramento conceptual, tivemos oportunidade de esclarecer o entendimento que dele fazemos. Das diversas vertentes que nele integramos, apontamos aqui as que consideramos fundamentais: os programas e os manuais, que podemos aceitar como representantes de normativos e orientações nas matérias curriculares; os professores, que têm concepções e actuações particulares, resultantes de interesses próprios, as quais afectam o processo de ensino-aprendizagem; e os alunos, que igualmente detêm interesses e objectivos pessoais capazes de influenciar, quer a actuação do professor, quer os resultados da sua aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, poderá surgir, aos leitores, alguma dúvida quanto à razão da nossa escolha relativamente às vertentes do objecto de estudo; concretamente, porque eliminámos os alunos, um dos que consideramos expoentes máximos do currículo? Sabemos que eles são tão essenciais que a sua ausência inviabiliza qualquer processo de ensino-aprendizagem. A sua importância é, portanto, indiscutível. A razão pela qual não os contemplámos nesta investigação prende-se com o próprio objectivo do estudo: porque são eles que nos preocupam, porque o interesse é, exactamente, saber em que medida estas disciplinas podem contribuir para a sua formação integral, nomeadamente, através da promoção de valores e atitudes que lhes garantam uma vida pessoal e sociocultural eticamente condigna. Não é nosso objectivo verificar se elas o fazem, o que justificaria uma sondagem junto dos alunos, com outros métodos de recolha de dados; mas, sim, até que ponto têm potencialidades para o fazer. Por isso, como explicámos oportunamente, na análise a que sujeitámos os programas e os manuais, ultrapassámos, até, as intenções dos seus autores e fomos em busca de indícios ou potenciais da desejável promoção; tivemos o mesmo objectivo junto dos próprios participantes, auscultando a sua opinião sobre os nossos pressupostos. Por conseguinte, na sua generalidade, os nossos resultados apenas indiciam essas potencialidades; não confirmam a sua concretização.

No entanto com vista à melhoria da qualidade da educação e tendo por base as necessidades socioculturais dos jovens, pensamos que um estudo centrado nos alunos se reveste de toda a relevância; um estudo sobre as suas concepções de aprendizagem, em termos, quer do que pensam que precisam de aprender, quer daquilo que consideram, efectivamente, aprender com estas disciplinas. Numa linha de coerência com as orientações dos referenciais teóricos destes currículos, parece-nos que muito se poderia

aprender com os jovens, a partir dos seus pontos de vista, dos seus interesses e das necessidades que revelassem. Com isto fazemos uma nova proposta de investigação.

Pelo que acabamos de expor, não consideramos que qualquer dos aspectos a que acabamos de aludir tenha constituído uma limitação ao estudo; apenas quisemos deixar as nossas justificações aos leitores, no sentido de mostrarmos que os caminhos percorridos resultaram de decisões conscientemente tomadas. Como já afirmámos anteriormente, com as opções metodológicas seguidas, cremos ter atingido o nosso objectivo. Apesar da exiguidade de participantes e de manuais estudados, e do facto de não terem sido objecto de análise todos os programas de Inglês e de Alemão, uma vez que optámos pela selecção dos níveis mais trabalhados na maioria das escolas portuguesas, cremos poder afirmar o que constituía a nossa expectativa: a influência positiva destes currículos, pelo menos, seguramente, dos seus programas oficiais, na desejada promoção de valores e atitudes; logo, através deles, a propagação de objectivos conducentes à formação pessoal e sociocultural dos jovens. Mais nos parece que o seu contributo só se verá limitado por algumas concepções pedagógicas, pela incoerência subjacente a algumas práticas lectivas ou por uma deficiente escolha de manuais.

A questão do manual adoptado, a que também nos referimos na secção anterior, conduz-nos para duas hipóteses de investigação futura. No âmbito do conhecimento das práticas pedagógicas, a primeira seria verificar a utilização do manual: se os professores o utilizam exaustivamente, com prejuízo de outros materiais didácticos; se o usam mesmo com carácter de exclusividade; se, com base no programa oficial, recorrem a ele com a mesma frequência com que se servem de outros recursos, privilegiando a diversidade de métodos e estratégias de ensino; se o excluem de todo; se o seguem literalmente, preterindo as indicações programáticas; ou se, partindo dele, criam alternativas ao processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, seria interessante conhecer como vários professores que utilizem o mesmo manual, não só dentro de uma escola, mas também em distintas comunidades escolares, estruturam as suas aulas e organizam as respectivas actividades, comparando os diferentes usos que fazem daquele a que insistimos em chamar o recurso pedagógico, por excelência, na prática lectiva.

Como segunda hipótese, teríamos a tentativa de perceber até que ponto os professores, efectivamente, dão voz aos programas oficiais. Para isso, é também necessário ver como o fazem; ver que vertente curricular exerce maior influência na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem: se é a partir do programa que se estruturam as linhas gerais de actuação; se é o manual que funciona como base de trabalho e dele se parte para a

acção; se, com apoio nas orientações programáticas, são os alunos e o conhecimento que sobre eles se consegue obter que determinam planificações; se, com base nas concepções pedagógicas dos professores e tendo como suporte o manual didáctico, é a sua experiência prévia que define metodologias, estratégias e actividades.

As várias referências que fizemos à formação ou à falta de formação adequada de professores no enquadramento do desenvolvimento pessoal e sociocultural dos jovens, portanto numa perspectiva axiológica da educação, levam certamente a perceber o nosso interesse pela investigação na área. Face à evolução da sociedade e às rápidas mudanças que povoam os contextos socioculturais em que se inscrevem alunos e professores, revela-se-nos premente conhecer as inovações introduzidas no campo da formação de professores. Urge, portanto, conhecer o que os professores aprendem, hoje em dia, para poderem enfrentar eficazmente as necessidades de aprendizagem dos jovens que actualmente frequentam as nossas escolas e daqueles que as frequentarão em anos vindouros. Esta constitui, assim, mais uma proposta de estudo a fazer.

Decorrente dos resultados do nosso trabalho, vemos ainda uma possibilidade de projecto de investigação futura sobre as actuais práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Referimo-nos às práticas desenvolvidas depois da implementação da Revisão Curricular do Ensino Secundário. Já mencionámos este problema na secção anterior, pois, ao conduzirmos um estudo em que procuramos retirar dos currículos de duas disciplinas o contributo necessário para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, causa-nos desolação encontrar professores que não se disponham a aproveitar as potencialidades de algumas vertentes curriculares; neste caso, por desprezarem as orientações metodológicas dos programas oficiais. Parece-nos importante saber o que se vai passando no terreno relativamente a este aspecto, assim como conhecer o motivo dessa realidade, pois esse conhecimento pode ajudar a compreender a razão do insucesso educativo dos alunos neste ciclo de ensino. De grande importância se reveste esse conhecimento para as disciplinas de Inglês e de Alemão, nas quais o insucesso dos alunos surge a nossos olhos como uma contradição face à facilidade de contacto com as línguas estrangeiras que a vida moderna propicia aos jovens.

Por fim, gostaríamos de deixar uma palavra em louvor da investigação educacional. Quando o próprio Ministério da Educação reconhece a necessidade de articular as políticas educativas com o campo investigacional, é indispensável que essa investigação se faça e se respeite. E, no contexto da sociedade actual, dos rápidos avanços científicos e tecnológicos, onde o ser humano tem de pautar a sua existência por princípios, atitudes e

valores sólidos, de modo a encontrar a felicidade e uma realização condigna na sua vida individual e colectiva, desponta a relevância da investigação educacional no enquadramento da promoção de valores e atitudes que consagrem aos alunos uma formação pessoal e sociocultural dignificante. Neste sentido e na sequência do nosso trabalho, sugerimos a realização de mais estudos sobre o contributo, para esta finalidade educativa, de todas as Línguas Estrangeiras que integram os planos curriculares. Esses estudos devem abranger os restantes anos de escolaridade e, em particular, a disciplina de Alemão, aonde a investigação tão pouco tem chegado.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Perguntas após a Entrevista

Documentos Pessoais ou do Departamento Curricular/Área Disciplinar para Inglês

1. Já produziu algum artigo/trabalho em que se refira às suas concepções pedagógicas enquanto professor(a) de Inglês? Em que âmbito/com que razões o fez? Gostaria de partilhar essa experiência?
2. Crê que algum registo em acta de Departamento/Área Disciplinar ou algum material do dossiê próprio (fichas de trabalho ou fotos de actividades, por exemplo) podem confirmar a posição do Departamento/da Área Disciplinar quanto ao seu papel na esfera de uma educação em valores e atitudes nos alunos? Poderá facilitar-mo?
3. Já escreveu algum artigo/trabalho onde foque as suas representações sobre o carácter formativo dos currículos de Inglês? Em que âmbito/com que razões o fez? Gostaria de partilhar essa experiência?
4. Dispõe de alguns materiais que use com os alunos, que possam ilustrar a sua preocupação enquanto educador(a) e promotor(a) de valores e atitudes nas aulas? Gostaria de partilhá-los?

Obrigada pela colaboração!

Luz Baião

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Perguntas após a Entrevista

Documentos Pessoais ou do Departamento Curricular/Área Disciplinar para Alemão

1. Já produziu algum artigo/trabalho em que se refira às suas concepções pedagógicas enquanto professor(a) de Alemão? Em que âmbito/com que razões o fez? Gostaria de partilhar essa experiência?
2. Crê que algum registo em acta de Departamento/Área Disciplinar ou algum material do dossiê próprio (fichas de trabalho ou fotos de actividades, por exemplo) podem confirmar a posição do Departamento/da Área Disciplinar quanto ao seu papel na esfera de uma educação em valores e atitudes nos alunos? Poderá facilitar-mo?
3. Já escreveu algum artigo/trabalho onde foque as suas representações sobre o carácter formativo dos currículos de Alemão? Em que âmbito/com que razões o fez? Gostaria de partilhar essa experiência?
4. Dispõe de alguns materiais, que use com os alunos, que possam ilustrar a sua preocupação enquanto educador(a) e promotor(a) de valores e atitudes nas aulas? Gostaria de partilhá-los?

Obrigada pela colaboração!

Luz Baião

APÊNDICE B

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Mestrado em Educação - Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Questionário para Identificação dos Participantes no Estudo

1. O(A) Professor(a)

Código atribuído:

Tempo de serviço total:

Tempo de serviço na escola actual:

Habilitações académicas:

Habilitação profissional:

Cursos, seminários, congressos, palestras e acções de formação frequentados no âmbito, quer dos currículos da disciplina em questão, quer da formação pessoal e social dos jovens:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dinamização de/participação como formador(a) em cursos, seminários, congressos, palestras e acções de formação no mesmo âmbito:

.....

.....

.....

.....

.....
.....

2. No Âmbito da Entrevista em que Vai Participar

Ano/Nível de escolaridade e Língua que lecciona:.....

Manual adoptado neste ano lectivo:.....

A escola actual. (algo que considere relevante, quer ao nível dos professores do Departamento/Área Disciplinar, quer dos alunos):.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Data:

Obrigada pela colaboração!

Luz Baião

APÊNDICE C

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Guião da Entrevista **(para Inglês)**

- ▶ Esta entrevista enquadra-se num trabalho de investigação sobre os valores nos currículos de Inglês, no âmbito da Revisão Curricular do Ensino Secundário.
- ▶ Procura-se, com ela, conhecer as concepções pedagógicas dos professores e as suas representações relativamente ao papel do currículo desta disciplina na formação dos alunos.
- ▶ O princípio subjacente à escolha desta entrevista, como instrumento de recolha de dados, baseia-se na defesa de que “a ênfase interaccionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 291).
- ▶ O modo de apresentação dos dados recolhidos garante tanto a sua confidencialidade como o anonimato dos participantes.

Data:

(Agradecimento)

Luz Baião

1. As concepções pedagógicas dos professores da disciplina de Inglês no Ensino Secundário

1. Vou começar por lhe pedir que me diga, de um modo geral, como se vê enquanto professor(a) de Inglês.
2. Agora, relativamente ao seu papel junto dos seus alunos: quais lhe parecem ser as competências que eles devem desenvolver?
3. Considera que nos dias de hoje, comparativamente com o passado, é diferente ser-se professor(a) de Inglês? Em que medida? (Sente que, nos últimos tempos, houve alguma alteração na relação profissional dos professores, por um lado, do mesmo Departamento/da mesma Área Disciplinar, por outro lado, do mesmo Conselho de Turma?)
4. A Revisão Curricular do Ensino Secundário tem como princípios a promoção de “conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais” que permitam aos alunos assumir-se “como cidadãos de pleno direito, críticos e intervenientes, numa sociedade democrática moderna e desenvolvida”. Pretendendo resolver os problemas do currículo anterior (“a ênfase excessiva nos conteúdos de natureza académica . . . em detrimento de tarefas mais significativas nos domínios cognitivo, afectivo, psicomotor, dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática”), o Ministério da Educação sustenta que a “área de formação pessoal e social dos jovens é . . . transversal a todas as actividades curriculares” (Ministério da Educação, 2000, pp. 19 e 27).

Como interpreta estes pressupostos e os articula com as suas concepções pedagógicas? (Em que medida o seu Departamento/a sua Área Disciplinar, ou a sua escola em geral, reflectem a mudança de atitude presente nestes princípios?)

5. Que competências deve ter o(a) professor(a) de Inglês, de modo a responder adequadamente a estas exigências?
6. Fale-me da sua preparação pedagógica em função das exigências da Revisão Curricular do Ensino Secundário. (Sente necessidade de alguma formação específica?)

7. Para terminar este primeiro ponto, pergunto-lhe como encara o seu papel na esfera de uma educação em valores e atitudes nos alunos.

2. As representações dos professores da disciplina de Inglês, no Ensino Secundário, sobre o carácter formativo destes currículos

8. Fale-me da importância desta disciplina para os alunos

9. Em que medida o programa o(a) ajuda na planificação das suas aulas? E qual é o papel do manual didáctico adoptado?
10. Gostaria, agora, que me desse a sua opinião sobre o novo programa oficial de Inglês (para o ano e nível de escolaridade a que se reporta esta entrevista) e sobre o respectivo manual adoptado na sua escola. (De um modo geral, o manual responde aos objectivos do programa?)
11. Dos domínios de referência do programa, caso não atribua igual valor a todos, que conteúdo/s valoriza mais?

12. Como vê este currículo na contribuição para a promoção de valores e atitudes nos jovens?

13. O que pensa da avaliação prevista no programa?
14. Considera que as actividades do manual reflectem o tipo de avaliação prevista no programa?
15. Tendo em vista a concretização das finalidades e dos objectivos do currículo, como lhe parece a carga horária desta disciplina no plano de estudos deste nível de ensino?

3. As práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Inglês no Ensino Secundário

16. Como caracteriza o ambiente da sua sala de aula com os alunos deste nível de ensino? (Que tipo de comunicação existe entre si e os alunos? A existência de um bom clima de sala de aula parece-lhe importante?)
17. Que metodologias, estratégias ou actividades desenvolve nas aulas/na escola que o (a) façam sentir que contribui para a promoção de valores e atitudes nos jovens? (Costuma chamar a atenção dos alunos para as semelhanças e os contrastes entre a cultura deles e as dos povos de expressão inglesa?)
18. Considerando que a avaliação dos alunos contempla ambos os aspectos cognitivos e socioafectivos, quais privilegia e porquê?

19. Que dificuldades sente relativamente ao cumprimento das finalidades e dos objectivos do currículo da disciplina?
20. Para concluir esta entrevista, resta-me repetir-lhe o meu agradecimento pela colaboração neste projecto. No entanto se considerar que não teve oportunidade para dizer tudo o que gostaria sobre as questões abordadas, poderá, ainda, acrescentar o que lhe parecer oportuno.

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Guião da Entrevista
(para Alemão)

- ▶ Esta entrevista enquadra-se num trabalho de investigação sobre os valores nos currículos de Alemão, no âmbito da Revisão Curricular do Ensino Secundário.
- ▶ Procura-se, com ela, conhecer as concepções pedagógicas dos professores e as suas representações relativamente ao papel do currículo desta disciplina na formação dos alunos.
- ▶ O princípio subjacente à escolha desta entrevista, como instrumento de recolha de dados, baseia-se na defesa de que “a ênfase interaccionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 291).
- ▶ O modo de apresentação dos dados recolhidos garante tanto a sua confidencialidade como o anonimato dos participantes.

Data:

(Agradecimento)

Luz Baião

I. As concepções pedagógicas dos professores da disciplina de Alemão no Ensino Secundário

1. Vou começar por lhe pedir que me diga, de um modo geral, como se vê enquanto professor(a) de Alemão.
2. Agora, relativamente ao seu papel junto dos seus alunos: quais lhe parecem ser as competências que eles devem desenvolver?
3. Considera que nos dias de hoje, comparativamente com o passado, é diferente ser-se professor(a) de Alemão? Em que medida? (Sente que, nos últimos tempos, houve alguma alteração na relação profissional dos professores, por um lado, do mesmo Departamento/da mesma Área Disciplinar, por outro lado, do mesmo Conselho de Turma?)
4. A Revisão Curricular do Ensino Secundário tem como princípios a promoção de “conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais” que permitam aos alunos assumir-se “como cidadãos de pleno direito, críticos e intervenientes, numa sociedade democrática moderna e desenvolvida”. Pretendendo resolver os problemas do currículo anterior (“a ênfase excessiva nos conteúdos de natureza académica . . . em detrimento de tarefas mais significativas nos domínios cognitivo, afectivo, psicomotor, dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática”), o Ministério da Educação sustenta que a “área de formação pessoal e social dos jovens é . . . transversal a todas as actividades curriculares” (Ministério da Educação, 2000, pp. 19 e 27).

Como interpreta estes pressupostos e os articula com as suas concepções pedagógicas? (Em que medida o seu Departamento/a sua Área Disciplinar, ou a sua escola em geral, reflectem a mudança de atitude presente nestes princípios?)

5. Que competências deve ter o(a) professor(a) de Alemão, de modo a responder adequadamente a estas exigências?
6. Fale-me da sua preparação pedagógica em função das exigências da Revisão Curricular do Ensino Secundário. (Sente necessidade de alguma formação específica?)

7. Para terminar este primeiro ponto, pergunto-lhe como encara o seu papel na esfera de uma educação em valores e atitudes nos alunos.

II. As representações dos professores da disciplina de Alemão, no Ensino Secundário, sobre o carácter formativo destes currículos

8. Fale-me da importância desta disciplina para os alunos

9. Em que medida o programa o(a) ajuda na planificação das suas aulas? E qual é o papel do manual didáctico adoptado?
10. Gostaria, agora, que me desse a sua opinião sobre o novo programa oficial de Alemão (para o ano e nível de escolaridade a que se reporta esta entrevista) e sobre o respectivo manual adoptado na sua escola. (De um modo geral, o manual responde aos objectivos do programa?)
11. Dos domínios de referência do programa, caso não atribua igual valor a todos, que conteúdo/s valoriza mais?

12. Como vê este currículo na contribuição para a promoção de valores e atitudes nos jovens?

13. O que pensa da avaliação prevista no programa?
14. Considera que as actividades do manual reflectem o tipo de avaliação prevista no programa?
15. Tendo em vista a concretização das finalidades e dos objectivos do currículo, como lhe parece a carga horária desta disciplina no plano de estudos deste nível de ensino?

III. As práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Alemão no Ensino Secundário

16. Como caracteriza o ambiente da sua sala de aula com os alunos deste nível de ensino? (Que tipo de comunicação existe entre si e os alunos? A existência de um bom clima de sala de aula parece-lhe importante?)
17. Que metodologias, estratégias ou actividades desenvolve nas aulas/na escola que o (a) façam sentir que contribui para a promoção de valores e atitudes nos jovens? (Costuma chamar a atenção dos alunos para as semelhanças e os contrastes entre a cultura deles e as dos povos de expressão alemã?)
18. Considerando que a avaliação dos alunos contempla ambos os aspectos cognitivos e socioafectivos, quais privilegia e porquê?

19. Que dificuldades sente relativamente ao cumprimento das finalidades e dos objectivos do currículo da disciplina?
20. Para concluir esta entrevista, resta-me repetir-lhe o meu agradecimento pela colaboração neste projecto. No entanto se considerar que não teve oportunidade para dizer tudo o que gostaria sobre as questões abordadas, poderá, ainda, acrescentar o que lhe parecer oportuno.

APÊNDICE D

Quadros com a Análise de Conteúdo das Entrevistas

1. Análise Vertical

Quadro 11

Análise Vertical: Participante A

Participante A			
Tópico	Dinâmica do Discurso	Ideias e Preocupações	Temas
1º	<p>Muita ponderação (ao desenvolver ideias)</p> <p>Envolvimento no tópico (fala sem interrupções e com interesse)</p> <p>Orgulho (postura para com os alunos)</p>	<p>Ser professor é ter uma profissão diferente, porque se pode marcar em definitivo a vida das pessoas; das mais dignas e mais nobres, porque penetramos na vida das pessoas, para o bem e para o mal</p> <p>Não abdicar da ideia de ensinar, transmitir e ajudar a descobrir</p> <p>Através do Inglês intervenho na formação dos alunos . . . para ter cidadãos plenos, com sentido de responsabilidade e intervenção . . . autónomos, atentos aos outros, colaborativos, com espírito de ajuda, liberdade, criatividade</p> <p>Ser professor é ser formador e orientador, por isso os valores e as atitudes estiveram sempre presentes</p> <p>Formação dos professores inadequada em função das solicitações da sociedade actual; deve ser mais centrada na pessoa do aluno (matéria-prima)</p> <p>Estar atento aos sinais, porque atrás de cada aluno está uma pessoa; não parece pensar-se muito nisso na formação dos professores</p> <p>Formação pessoal, interesse e preocupação pelas pessoas. Importância da troca de experiências, a atenção do professor e a informação</p> <p>A nossa profissão é fundamental na promoção; moralmente o professor pode estragar muita gente</p> <p>Os alunos precisam do professor para aprenderem a ser pessoas, mais do que para aprender inglês</p>	<p>Ensinar e ensinar a aprender</p> <p>Formador, orientador na formação pessoal e social dos alunos</p> <p>Promoção sempre presente</p> <p>Inadequada formação de professores</p> <p>Troca de experiências</p> <p>Papel da informação</p> <p>Atenção, interesse e preocupação face às necessidades dos alunos</p>

(continua)

Quadro 11 (continuação)

2º		<p>Papel fundamental da língua inglesa num mundo cada vez mais global e no âmbito das novas tecnologias . . . é uma língua que já não precisa de créditos para se afirmar</p> <p>O programa é fundamental como fio orientador . . . interessante, concordo com as linhas gerais</p> <p>O manual dá uma certa comodidade, pode facilitar; útil, mas castrador. O utilizado reflecte o programa, mas peca pelo excesso de informação; actividades muito repetitivas</p> <p>Temas do programa que abrem os horizontes aos alunos e privilegiam a promoção de valores; ajudam os jovens a valorizarem-se mais até no sentido interior</p> <p>A avaliação preconizada também ajuda na formação da pessoa, mas . . . necessidade de conhecer as pessoas e adaptar o tipo de avaliação</p> <p>Aspectos que podem ficar pela rama . . . dado o nível de conhecimentos dos alunos</p>	<p>Inglês: fundamental na sociedade actual</p> <p>Programa: fio orientador</p> <p>Temas: facilitam a promoção</p> <p>Avaliação: contribui para a formação dos alunos</p> <p>Manual: útil, mas castrador; reflecte o programa</p> <p>Mais tempo</p>
3º	<p>Entoação aumenta e entusiasmo (ao falar no sucesso e evolução do aluno)</p> <p>Emoção (ao referir situações mais delicadas dos alunos)</p>	<p>Respeito pelos interesses dos alunos e necessidade de os levar a evoluir em termos de atitudes</p> <p>Importância do bom ambiente na sala de aula para os alunos e para mim</p> <p>Não há momentos especiais para a promoção; conversamos, trocamos ideias; numa base de cumplicidade; os professores transmitem coisas aos alunos, mas eles também nos ensinam muita coisa, sobretudo a estar atentos às pessoas</p> <p>Fundamental haver paragens para conversar sobre . . . aproveitar uma pontinha do programa para chegar a outras coisas</p> <p>Fazer sentir a amizade</p> <p>Na avaliação não privilegio qualquer aspecto; o saber é fundamental, mas tem de ser humanizado . . . evolução do aluno também como pessoa</p> <p>Baixo grau de exigência que se verifica hoje e que leva os alunos ao desencanto quando chegam ao Secundário sem competências que deveriam ter adquirido no Ensino Básico</p>	<p>Respeito pelos interesses dos alunos</p> <p>Exigência na evolução atitudinal</p> <p>Importância do clima para todos</p> <p>A promoção decorre ao conversar, trocar ideias</p> <p>Professor amigo</p> <p>Avaliação: saber humanizado</p>

Quadro 12

Análise Vertical: Participante B

Participante B			
Tópico	Dinâmica do Discurso	Ideias e Preocupações	Temas
1º	<p>Entusiasmo (experiências onde foi promovida a socialização dos alunos)</p> <p>Entoação mais elevada (necessidade de adaptar os métodos aos alunos)</p> <p>Satisfação profissional (partilha e entreaajuda entre professores)</p>	<p>Pessoa que transmite conhecimentos mas também uma visão do mundo; sirvo de apoio; há a parte humana que é extremamente importante para a relação com o aluno</p> <p>Desenvolver competências a nível linguístico, cultural e social</p> <p>Não há nenhum método perfeito, ele tem de ser adaptado a cada turma e, por vezes, até para determinados alunos</p> <p>Partilha de conhecimentos e entreaajuda entre os professores</p> <p>Não é possível quantificar atitudes, mas estas deveriam constar da pauta com informação qualitativa; contradição com os exames . . . o ser humano é um ser total e as atitudes vão ter reflexo</p> <p>A família transmite valores e a escola é sobretudo conhecimentos e desenvolver o resto</p> <p>É uma profissão multifacetada; muitas vezes depende mais da maneira de ser do professor</p> <p>O professor tem que saber o que dizer e como dizer; tem que estar muito atento . . . não há nada que nos ensine a isso; é uma profissão que vive muito de nós</p> <p>Extremamente importante a promoção, porque somos pontos de referência; há professores que marcam os alunos positiva e negativamente; um professor olha pelo espírito e apanha os indivíduos numa fase importantíssima para a sua formação a todos os níveis</p>	<p>Transmitir conhecimentos e visão do mundo</p> <p>Servir de apoio (humanamente)</p> <p>Adaptação dos métodos aos alunos</p> <p>Partilha e entreaajuda entre professores</p> <p>As atitudes reflectem-se na avaliação</p> <p>Exames</p> <p>Formação: maneira de ser do professor (estar atento)</p> <p>Professor é ponto de referência para os alunos</p> <p>Professor marca os alunos</p>

(continua)

Quadro 12 (continuação)

2º	<p>Entusiasmo (ao falar dos temas)</p> <p>Discurso fluido, encanto (temas e passos das aulas)</p>	<p>Inglês por excelência permite a comunicação, o contacto com outras realidades</p> <p>O programa ajuda na planificação permite a promoção</p> <p>Como o livro foi a pensar também nas aulas, na planificação</p> <p>O manual é básico, faço uma selecção de acordo com a turma que tenho . . . de lá vou tirar tudo; o investimento que os alunos fazem . . . vou recheando as aulas com outros materiais</p> <p>Programa interessante para os alunos . . . eles aderem bastante bem aos temas</p> <p>O manual respeita o programa, mas o professor deve sempre pôr mais alguma coisa, de acordo com os seus interesses e os dos alunos, o manual não consegue conter tudo</p> <p>Interesso-me pelo meio ambiente, a publicidade . . e o mundo multicultural, porque não há nada melhor para abrir os horizontes; acho que o mundo é muito bonito, porque é diferente</p> <p>É a minha pessoa, por ser assim</p> <p>O manual reflecte a avaliação preconizada, mas os manuais não trazem tudo e o professor é que tem de fazer a adaptação</p> <p>Mais tempo para aprofundar mais, para os alunos participarem mais</p>	<p>Inglês é para comunicar com as outras realidades</p> <p>O programa ajuda na planificação, mas requer adaptação</p> <p>O manual é básico, respeita o programa, mas não chega</p> <p>Temas interessantes para os alunos e para si</p> <p>Temas promovem valores</p> <p>Mais tempo</p>
3º	<p>Insistência no relato de experiências</p>	<p>Acho que temos um bom convívio, temos uma boa relação</p> <p>O bom clima . . . sem dúvida importante, porque é desgastante para nós e eles também não aproveitam</p> <p>Nós fazemos promoção sem termos consciência, quando se fala de uma situação que decorre num determinado país, vemos como é lá e como é cá; quando falamos de dieta, eu estou a transmitir valores, estamos a discutir . . . é inerente; não é possível dissociar</p> <p>Motivação: o professor tem que motivar o aluno, mas esquecemo-nos que nós também temos de nos sentir motivados</p> <p>A parte socioafectiva desempenha um papel importantíssimo na aprendizagem; o que se sente de parte a parte, para se estabelecer aquela química na sala de aula</p>	<p>Boa relação</p> <p>Importância do clima da aula para todos</p> <p>Promoção feita de modo inconsciente</p> <p>Transmitir valores é inerente</p> <p>Motivação do professor</p>

Participante C			
Tópico	Dinâmica do Discurso	Ideias e Preocupações	Temas
1º	Firmeza (papel de formador)	<p>Pessoa que tenta abrir mais a porta aos alunos, não só da língua, mas, através da língua, de uma cultura, para alargar os seus horizontes</p> <p>Autonomia, vontade de ir mais além, participação em grupo, respeito, interajuda, para além da competência na língua; há uma parte de conhecimentos e uma parte que tem a ver mais com a formação do indivíduo</p> <p>O professor é mais o formador; hoje há necessidade de modificar a prática lectiva . . . ajudá-los, orientá-los . . . acompanhar o ritmo dos alunos, muito menos tradicionais</p> <p>A escola é aquele enfado; alguns ultrapassam isso</p> <p>Os temas favorecem a promoção, facilitam o nosso trabalho, ajudam na formação dos alunos</p> <p>Precisamos mais de troca de experiências, de um constante diálogo do que de formação específica</p> <p>O modo como abordamos um problema é tendencioso</p>	<p>Alargar horizontes</p> <p>Conhecimentos e formação do indivíduo</p> <p>Formador e orientador</p> <p>A escola abre portas</p> <p>Temas ajudam na formação, favorecem a promoção</p> <p>Troca de experiências, diálogo constante</p> <p>O professor não é imparcial</p>
2º	Interesse (procura integrar o entrevistador na conversa e saber a sua opinião sobre as temáticas)	<p>Disciplina importantíssima; é a abertura do indivíduo ao mundo</p> <p>O programa é ponto de partida . . . depois vê-se se é preciso fazer alguma adaptação; muito aberto, muito flexível; ideias tão bonitas preconizadas nas finalidades e nos objectivos</p> <p>O manual é apenas uma base de trabalho, que sabemos que é elaborada de acordo com o programa; mas não chega, é uma espécie de fio condutor; ao acompanhar o manual estou a acompanhar o programa</p> <p>Os temas são a cara da nossa sociedade . . . o interesse dos nossos alunos</p> <p>Estes temas não podiam estar mais abertos e mais actuais para a formação do indivíduo</p> <p>A escolha dos temas é lógica com o objectivo da formação, da transmissão dos valores</p> <p>Avaliação formativa, trabalhos de projecto que é uma tentativa de responsabilização do aluno</p> <p>Parece que em vários aspectos o programa mostra que estas coisas foram reflectidas</p>	<p>Inglês é abertura ao mundo</p> <p>Programa: ponto de partida, pode requer adaptação; aberto e flexível</p> <p>Manual é uma base de trabalho, feito de acordo com o programa, é um fio condutor</p> <p>Temas actuais para a formação do indivíduo e a transmissão dos valores</p> <p>Avaliação é responsabilizar o aluno</p>

(continua)

Quadro 13 (continuação)

3º	<p>Satisfação (clima das aulas)</p> <p>Sem hesitação (ao falar de como lhe parece que conduz a promoção)</p>	<p>Tento criar um ambiente facilitador, com a abertura e a tolerância necessária, com a parte de relacionamento que tenho com eles; é muitíssimo importante o bom clima de sala de aula, criar um ambiente em que eles sintam que somos quase iguais . . . sei que eles têm de ser motivados</p> <p>A discussão . . . saber que o outro colega tem uma opinião diferente . . . temos de respeitar, não podemos impor a nossa; todos os momentos diferentes de uma discussão . . . contribuem para a formação; todos os temas permitem o role-play, a discussão, o debate</p> <p>Na comparação de culturas surge sempre a transmissão de valores, o respeito pelas diferenças, e o programa preconiza para isso: conhecer, respeitar</p> <p>A parte cognitiva é importante; os aspectos socioafectivos (responsabilidade, respeito pelos outros, saber trabalhar com os outros, o grau de autonomia) também são contemplados na avaliação, agora mais do que antigamente</p>	<p>Ambiente facilitador, de liberdade e respeito</p> <p>Motivação do aluno</p> <p>A discussão permite . . . promover valores</p> <p>Todos os temas permitem discussão</p> <p>Comparação de culturas promove valores</p> <p>Avaliação contempla . . . aspectos cognitivos e socioafectivos</p>
----	--	---	---

Quadro 14

Análise Vertical: Participante D

Participante D			
Tópico	Dinâmica do Discurso	Ideias e Preocupações	Temas
1º	<p>Hesitações, muitas frases incompletas, quebras de ritmo, preocupação em responder às expectativas do investigador</p> <p>Tom de voz mais elevado (ao falar das actividades que desenvolve)</p>	<p>Muito inexperiente, ansiedade . . . exigente comigo</p> <p>Dar a gramática de uma forma dedutiva . . . gosto muito desse tipo de coisas</p> <p>Pelo menos que consigam guardar aquilo que lhes transmito da língua</p> <p>Se calhar não sou capaz de chegar a uma série de coisas que temos que lhes transmitir</p> <p>Através do trabalho de projecto . . . acho que estão a chegar àquilo que era a ideia principal . . . a intenção é conseguir promover actividades de intercultura</p> <p>Houve professores que me marcaram . . . para o bem e para o mal</p> <p>Todo o tipo de actividades que se faça . . . encaminhar o aluno a tornar-se autónomo, a desenvolver-se como pessoa . . . eles têm que ser autónomos e nós só dar orientação, mas se não forem bem orientados, nunca vão lá chegar</p> <p>Isto exige que os professores se empenhem</p> <p>Eu devo ser tão essencial em termos de aprendizagem de valores como qualquer outro professor</p>	<p>Exigência</p> <p>Ensino dedutivo da língua</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Actividades de intercultura</p> <p>Professores marcam</p> <p>Motivar o aluno</p> <p>Formação pessoal do aluno</p> <p>Professor orientador (empenhado, preocupado)</p> <p>Valores: trabalho transversal</p>
2º		<p>Alemão para contactar com a cultura alemã . . . talvez possa ser útil para eles . . . há tanta gente na Alemanha; poderemos desenvolver esta relação Portugal-Alemanha</p> <p>Eu procuro seguir o programa . . . como o manual não segue o programa</p> <p>Podemos cair no risco de estarmos centrados só no manual . . . era útil partirmos todos do programa.</p> <p>Nós temos que fazer isto porque não gostamos do manual</p> <p>Os temas . . . sempre à volta do indivíduo . . . é útil começarmos por falar de nós e depois partir para o mundo à nossa volta</p> <p>O programa não propicia a promoção de valores directamente . . . cada professor pode optar . . . mas isso não tem a ver com o programa ou o manual . . . tem a ver com o nosso trabalho</p>	<p>Alemão: emigração, relações interculturais</p> <p>Segue o programa</p> <p>O manual não responde</p> <p>Temas úteis porque se centram no aluno</p> <p>Programa não propicia a promoção</p> <p>A actuação do professor pode promover</p>

(continua)

Quadro 14 (continuação)

3º	<p>Entusiasmo (relação com os alunos)</p> <p>Satisfação (resultado de actividades)</p> <p>Sem hesitações (exemplos de multi-culturalidade)</p>	<p>Relação excelente . . . idades próximas</p> <p>É muito bom termos um bom clima e à-vontade . . . é saudável</p> <p>Uma série de actividades . . . houve alguns miúdos a quem tocámos e isso foi muito bom</p> <p>Através do Alemão chegar ao convívio na escola . . . e é essa a intenção . . . também despertar para a questão da multiculturalidade</p> <p>O conhecimento da língua tem que ser avaliado primeiro que tudo . . . avaliamos atitudes e comportamento . . . avaliação muito centrada nos testes (mais sumativa)</p>	<p>Relação excelente</p> <p>Bom clima: é saudável</p> <p>Actividades que contribuem para a promoção</p> <p>Primeiro avaliar o cognitivo, mas também atitudes e comportamentos</p>
----	--	--	---

Quadro 15

Análise Vertical: Participante E

Participante E			
Tópico	Dinâmica do Discurso	Ideias e Preocupações	Temas
1º	<p>Discurso muito fluido</p> <p>Reflexão (ao falar do seu desempenho)</p>	<p>Tentar motivá-los</p> <p>Se contribuo para o desenvolvimento deles . . . preocupa-me imenso</p> <p>Têm de fazer exame . . . desenvolver mais a competência na língua; a nível pessoal também têm que desenvolver competências</p> <p>O meu 11º ano foi marcante</p> <p>Metodologia . . . joga muito com cada um, mesmo como pessoa</p> <p>Que sejam alunos críticos . . . passa por todas as disciplinas . . . também por aquilo que eles já são</p> <p>A tarefa do professor é alertá-los . . . pela variedade de opiniões é que os alunos conseguem formar a sua própria opinião</p> <p>O professor tem de estar actualizado, ser interessado . . . necessidade de saber mais</p> <p>Os alunos não sabem trabalhar em grupo . . . o professor tem de arranjar estratégias</p> <p>Não tenho aquela atitude moralista . . . não é assim que as pessoas aprendem</p> <p>Temos de saber mostrar-lhes a diversidade, mas também saber aceitar a diversidade deles</p>	<p>Motivação dos alunos</p> <p>Desenvolver a comunicação</p> <p>Formação pessoal</p> <p>Professor marca</p> <p>Actuação do professor</p> <p>depende da sua maneira de ser</p> <p>Transversalidade</p> <p>Professor alerta para valores, dá oportunidade de pensarem</p> <p>Professor actualizado, interessado</p> <p>Partilha de ideias e experiências, falta de formação</p>

(continua)

Quadro 15 (continuação)

2º	<p>Palavras reflectidas e ponderadas (sobre o papel do programa e do professor)</p>	<p>Língua e Cultura Alemã . . . iria ser mais apelativo Conhecia o programa, mas não o tínhamos trabalhado bem O programa ajudou na planificação . . . acaba por ser um suporte . . . a nossa base fundamental Não utilizo o livro com uma certa frequência . . . as aulas acabam por não ser só o livro . . . pelos temas e também pela metodologia . . . material autêntico está melhor, mas dificulta os alunos, pelo nível de língua . . . iria desmotivar completamente os alunos . . . a tipologia dos exercícios é tão repetitiva . . . não dá oportunidades iguais Os temas escolhidos têm importância para os alunos, porque estão muito próximo deles . . . O programa leva os professores a fazer as coisas de uma forma mais natural . . . dá para o professor trabalhar de várias formas . . . dar-lhes a oportunidade de eles pensarem como é que . . . vai ser com eles no futuro O programa em si não diz muito; depende da atitude do professor na aula . . . mas também passa muito pelos alunos; têm que estar atentos . . . uma selecção do que lhes vai servir O professor pode ser um exemplo ou apenas um mero acompanhante O tempo é pouco . . . trabalhos de grupo . . . fazer um acompanhamento melhor . . . os alunos fora da aula não se organizam</p>	<p>Alemão não é só língua- O programa ajuda na planificação, é a base Manual não segue o programa, aulas não são só livro Temas próximos dos alunos, flexibilidade O programa só por si não propicia promoção Depende da atitude do professor e dos alunos Professor pode ser um exemplo ou acompanhante Pouco tempo</p>
3º	<p>Clareza, concisão e desenvoltura (actividades com o propósito de promover valores)</p>	<p>No início eram muito conversadores entre eles . . . tinha que ter uma atitude mais assertiva Agora eles próprios já respeitam a regra . . . e falam para todos É essencial o bom clima de sala de aula . . . é difícil separar a disciplina do professor . . . ambiente tem que dar alguma estabilidade aos alunos Levar citações ou comentários, entrevistas . . . tipo de aula que contribui para que eles consigam estabelecer a comparação entre como é na Alemanha e em Portugal Os aspectos cognitivos são imposição da avaliação . . . os socioafectivos não estão ao mesmo nível, porque eles vão fazer exame . . . também são importantes, porque uma atitude em sala de aula reflecte-se também fora dela É tudo dado muito superficialmente pela falta de tempo . . . dá pouco tempo para amadurecer, mesmo para eles evoluírem</p>	<p>Boa relação, professor assertivo Bom clima é essencial, estabilidade Actividades que promovem valores Aspectos cognitivos são imposição da avaliação (exame) Os socioafectivos são importantes</p>

Quadro 16

Análise Vertical: Participante F

Participante F			
Tópico	Dinâmica do Discurso	Ideias e Preocupações	Temas
1º	Descrição detalhada e insistência (formação contínua)	<p>Gosto muito de leccionar e transmito prazer</p> <p>A formação é muito importante para mim como pessoa-e-como-profissional</p> <p>O nosso papel: educadores e professores de . . .</p> <p>A competência na língua é o mais importante, por causa da comunicação . . . como fazem exame . . . trabalhamos mais a escrita</p> <p>Não há oportunidade de trabalhar com os colegas do departamento . . . eu preferiria falar sobre as minhas dúvidas e trabalhar em conjunto</p> <p>Através dos temas . . . fazer com que falem de si, dêem as suas opiniões</p> <p>A prática depende das concepções do professor</p> <p>Pensar numa sociedade livre . . . fazê-los ver as diferenças que há . . . acabamos por interferir nos próprios valores dos alunos . . . ao transmitir algo, tenho sempre presente os valores . . . não impor-lhes a minha ideia, mas fazê-los pensar</p> <p>O professor deve estar actualizado . . . assuntos que digam mais respeito aos alunos</p> <p>A nossa profissão . . . lidar com jovens . . . é necessária uma permanente actualização</p>	<p>Actualização</p> <p>Primeiro-ser educador e depois professor</p> <p>Competência na língua</p> <p>O exame condiciona o desenvolvimento de competências</p> <p>Partilha de ideias</p> <p>Temas permitem discussão de opiniões</p> <p>Prática depende da concepção do professor</p> <p>Valores sempre presentes: não impor, mas fazer pensar</p>
2º		<p>Saber mais uma língua é sempre uma mais-valia</p> <p>Temos que ter o programa presente quando escolhemos um livro . . . utilizá-lo e completá-lo</p> <p>A planificação pode surgir do manual tendo visto o que se terá de acrescentar</p> <p>Finalidades do programa mais apelativas, mais claras . . . de acordo com a actualidade . . . virado para os valores do cidadão</p> <p>Ao abordar assuntos . . . transmitir aqueles valores . . . relacionados com a promoção da dignidade e da igualdade do ser humano</p> <p>Avaliação formativa ajuda bastante a sumativa</p> <p>Às vezes peço aos alunos que organizem um dossiê de turma . . . consciência do grau ao iniciar e ao final</p> <p>Mais tempo para trabalho prático na aula . . . língua e cultura . . . concretizar alguns trabalhos de projecto . . . orientar melhor</p>	<p>Uma nova língua é uma mais-valia</p> <p>Manual escolhido a partir do programa</p> <p>Planificação a partir do livro</p> <p>Programa actual e virado para valores</p> <p>Temas que fazem pensar</p> <p>Avaliação formativa melhora a sumativa</p> <p>Falta de tempo</p>

(continua)

Quadro 16 (continuação)

3º	<p>Ponderação Envolvimento (descrição de experiências)</p> <p>Ambiente descontraído e sério . . . boa relação Dou indicações e depois eles são autónomos Sem um bom clima o trabalho não é tão frutífero . . . criá-lo depende grandemente da maneira como nos dirigimos aos alunos Costumo organizar visitas de estudo . . . fazê-los pensar um pouco . . . qualquer temática que ache que é importante para a formação deles Profissão muito gratificante . . . estimulante . . . sempre em contacto com jovens . . . somos obrigados a actualizarmo-nos segundo o ponto de vista do mundo deles Quando há desinteresse também há desmotivação para nós Há sempre um aluno que nos faz querer continuar . . . pelo menos tocamos alguns Não só os testes sumativos têm reflexo na avaliação . . . a participação . . . o interesse Esta avaliação ajuda a formá-los Dificuldade na interdisciplinaridade</p>	<p>Boa relação Alunos autónomos O bom clima é importante e depende do professor Iniciativas para a formação dos alunos Actualização através do contacto com os jovens (Des)motivação do professor Socioafectivos na avaliação, que ajuda a formar os alunos</p>
----	--	--

2. Análise Horizontal

2.1. Associação de Temas: Ideias Principais

Quadro 17

Associação de Temas: Ideias Principais

Participantes	Associação de Temas: Ideias Principais	
	Concepções Pedagógicas	Representações sobre o Carácter Formativo dos Currículos
A	<p>Atenção, interesse e preocupação face aos alunos; papel da informação Ensinar, desenvolver competências Formador/orientador/amigo Promoção sempre presente Inadequada formação de professores Troca de experiências</p>	<p>Inglês: fundamental na sociedade actual Importância do clima da aula para todos Promoção ao conversar, trocar ideias Temas: facilitam a promoção Avaliação: contribui para a formação Manual: útil, mas castrador Mais tempo</p>

(continua)

Quadro 17 (continuação)

B	<p>Transmitir conhecimentos e uma visão do mundo</p> <p>Apoio/ponto de referência/marca os alunos/adaptação dos métodos aos alunos</p> <p>Partilha e entreaajuda entre professores</p> <p>Formação: maneira de ser do professor</p> <p>Motivação do professor</p>	<p>Inglês: comunicar</p> <p>Importância do clima da aula para todos</p> <p>Promoção feita ao discutir; transmitir valores é inerente</p> <p>Temas: promovem valores</p> <p>Manual: feito a pensar na planificação, básico, mas não chega</p> <p>Mais tempo</p>
C	<p>Alargar horizontes</p> <p>Competência na língua e formação do indivíduo</p> <p>Necessidade de modificar a prática lectiva, acompanhar o ritmo dos alunos, motivação do aluno</p> <p>Formador/orientador</p> <p>A escola abre portas</p> <p>Formação: troca de experiências, diálogo</p>	<p>Inglês é abertura ao mundo</p> <p>Importância do clima da aula para todos</p> <p>A discussão permite promover valores/o professor não é imparcial</p> <p>Temas: formação do indivíduo e transmissão dos valores</p> <p>Avaliação é responsabilização do aluno</p> <p>Manual: base de trabalho, feito de acordo com o programa, fio condutor</p>
D	<p>Exigência/empenho/preocupação/motivar o aluno</p> <p>Orientador/marca os alunos</p> <p>Conhecimento da língua</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Valores: trabalho transversal</p> <p>Falta de formação de professores</p>	<p>Alemão: emigração, relações interculturais</p> <p>Bom clima: é saudável</p> <p>A actuação do professor pode promover</p> <p>Segue o programa; o manual não responde</p> <p>Temas úteis porque se centram no aluno</p> <p>Programa não propicia a promoção</p>
E	<p>Professor actualizado/interessado/marca o aluno/motivação dos alunos; alerta para valores/dá oportunidade para pensarem</p> <p>Competências no Alemão e pessoais</p> <p>Transversalidade na promoção</p> <p>Partilha de ideias e experiências, falta de formação</p> <p>Exame</p>	<p>Alemão não é só língua</p> <p>Bom clima é essencial, estabilidade</p> <p>Atitude do professor e dos alunos</p> <p>Temas próximos dos alunos</p> <p>O programa não propicia promoção</p> <p>Manual: como não segue o programa, aulas não são só livro</p> <p>Mais tempo</p>
F	<p>Necessidade de actualização</p> <p>Educador/professor</p> <p>Competência na língua (para comunicar)</p> <p>O exame condiciona</p> <p>Partilha de ideias</p> <p>Valores sempre presentes: não impor, mas fazer pensar</p> <p>(Des)motivação do professor</p>	<p>Uma nova língua é uma mais-valia</p> <p>Bom clima: importante/depende do professor</p> <p>Programa: virado para valores</p> <p>Temas: fazem pensar/permitem discussão</p> <p>Avaliação: ajuda a formar os alunos</p> <p>Manual: escolhido a partir do programa</p> <p>Planificação: a partir do livro</p> <p>Mais tempo</p>

2.2. Co-ocorrência de Temas e suas Significâncias

Quadro 18

Co-ocorrência de Temas e suas Significâncias

Co-ocorrência de Temas e suas Significâncias			
Temas e suas Significâncias			
Concepções Pedagógicas	Participantes	Representações sobre o Carácter Formativo dos Currículos	Participantes
Deontologia docente	ABCDEF	Inglês: fundamental na sociedade actual	A
Motivação do professor	BF	Línguas: comunicar com os outros, abertura ao mundo	BCDE
Motivação do aluno	CDE		
Inadequada/falta de formação de professores	A/DE	Temas: facilitam a promoção, fazem pensar, permitem discussão de opiniões; para a formação do indivíduo e a transmissão dos valores; úteis porque partem do aluno Avaliação: contribui para a formação dos alunos Programa não propicia a promoção	ABEF; CF; D
Troca de experiências	ABCEF		ACF
			DE
Formador, educador, orientador, amigo	ACF, F, ABCDE, A	Manual: útil, mas castrador; feito a pensar na planificação, no programa, básico, mas não chega, fio condutor O manual não responde	A; BCF
Professor marca os alunos	ABDE		DE
Adquirir conhecimentos, desenvolver competências	ABCDE, AEF	Bom clima: importante para todos; saudável; essencial, estabilidade A promoção decorre ao conversar, trocar ideias/discutir; durante as actividades/pelas estratégias Atitude dos alunos na promoção Mais tempo	ABCF; D; E
Exame	BEF		AB/C; DE/F
Valores sempre presentes	AF		
Transmitir valores	DB		
Alertar para valores, fazer pensar	EF		E
Maneira de ser do professor, parcialidade	ABDEF, BC		
Trabalho transversal	DE		ABEF

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1997). Que Valores na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira? Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 693-699. Porto: Porto Editora.
- Almeida, M. E. (2002). *A Educação para a Paz*. Lisboa: Paulinas Editora.
- Alonso, M. (1999). A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. Em N. S. C. Ferreira (Ed.), *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*, pp. 167-181. São Paulo: Cortez Editora.
- Amado, J. S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola: Suportes Teórico-Práticos*. Porto: Edições ASA.
- Andrade, J. V. (1997). Os Valores na Educação: Uma Perspectiva Universalizante. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 145-150. Porto: Porto Editora.
- André, S., & Costa, A. C. G. (2004). *Educação para o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Saraiva e Instituto Ayrton Senna.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, M. J. (1996). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, M. J. (1999). *O Ensino Secundário na Europa, nos Anos 90. O Neoprofissionalismo e a Acção do Sistema Educativo Mundial: Um Estudo Internacional*. Tese de doutoramento inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bailey, R. (Ed.). (2000). *Teaching Values & Citizenship across the Curriculum. Educating Children for the World*. London: Kogan Page Limited.
- Barata-Moura, J. (1997). Consciência da Crise, Crise de Consciência. Uma Consciência para a Crise. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 97-140. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. (2001). Educar para a Cidadania em Ambiente Escolar: Recontextualização e Redefinição da Missão do Professor. Em M. Barbosa (Ed.), *Educação do Cidadão. Recontextualização e Redefinição*, pp. 75-98. Braga: Edições APPACDM.
- Barros, V., & Pinto, F. (2003). *Screen 1. Inglês, 10º Ano, Nível de Continuação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960): Vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e JNICT.
- Beane, J. A. (2000). O que é um Currículo Coerente? Em J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*, pp. 42-43. Recuperado em 2004, Setembro 13, de <<http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista1/index-1.html>>.

- Bearne, E. (2000). Values, Citizenship and English. Em R. Bailey (Ed.), *Teaching Values & Citizenship across the Curriculum. Educating Children for the World*, pp.42-52. London: Kogan Page Limited.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berlinguer, L. (2003). Civilizações e Conflito de Identidades. Em Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, pp. 91-99. Lisboa: Autor.
- Bîrzéa, C. (2003). *Education for Democratic Citizenship Activities: 2001-2004*. Relatório de Actividades para 2003. Estrasburgo: Conselho da Europa. Recuperado em 2005, Janeiro 25, de <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/>.
- Bîrzéa, C., Froumin, I., Kerr, D., Losito, B., Mikkelsen, R., Pol, M., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship: Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, G., & Moreira, M. A. (1996). How do FL Teachers Perceive their Role as Transmitters of Culture? Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 583-595. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Buxarrais, M. R. (2000). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores* (2.ª ed.) Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía Axiológica: La Educación ante los Valores*. Madrid: Dykinson.
- Canário, M. B. (1998). *Construir o Projecto Educativo Local: Relato de uma Experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A. (2002, Abril). *Escola e Desenvolvimento Sociomoral*. Costa de Caparica, Portugal: Comunicação apresentada no Encontro Anual Galaico-Português de Educadores pela Paz.
- Carita, A., & Fernandes, M. G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carlgrén, I. (2002). A Reestruturação da Educação, a Missão da Escola e o Profissionalismo Docente. *Revista de Educação*, XI(2), 111-125.

- Carneiro, R. (1995). A Escola, os Media e os Valores da Igualdade. Em CIDM, *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade*, pp. 345-361. Lisboa: Autor.
- Carreras, L., Eijo P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., & Serrats, M. G., (1994). *Como Educar en Valores? Materiales, Textos, Recursos y Técnicas*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Castro, E. A., & Ramos-de-Oliveira, P. (Orgs.) (2002). *Educando para o Pensar*. São Paulo: Thomson.
- Castro, H. (2003). *O Professor de Inglês na Era da Interculturalidade*. Porto: Edições ASA.
- César, M. (2000a). Interacções na Aula de Matemática: Um Percurso de 20 Anos de Investigação e Reflexão. Em C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. P. Ponte, J. M. Matos & L. Menezes (Orgs.), *Interacções na Aula de Matemática*, pp. 13-34. Viseu: SPCE, Secção de Educação Matemática.
- César, M. (2000b). Interacções Sociais e Apreensão de Conhecimentos Matemáticos: A Investigação Contextualizada. Em J. P. Ponte & L. Serrazina (Eds.), *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália. Actas da Escola de Verão em Educação Matemática*, pp. 5-46. Lisboa: SPCE, Secção de Educação Matemática.
- César, M., & Carvalho, C. (2001). Novas Orientações Curriculares: Da Matemática para Alguns à Matemática para Todos. Em I. C. Lopes & M. C. Costa (Orgs.), *XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, pp. 131-149. Vila Real: APM.
- César, M., & Sousa, R. S. (2002). Matemática para Todos? Contributos do Projecto Interação e Conhecimento para a Escola Inclusiva. Em Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*, pp.157-168. Lisboa: Edições Colibri.
- César, M., Perret-Clermont, A.-N., & Benavente, A. (2000). Modalités de Travail en Dyades et Conduites a des Taches d'Algèbre chez des Élèves Portugais. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 22(3), 443-466.
- César, M., Torres, M., Rebelo, M., Castelhana, A., Candeias, N., Candeias, A., Caçador, F., Coração, R., Gonçalves, C., Sousa, R. S., Malheiro, L., Fonseca, S., Martins, H., & Costa, C. (2000). Interacções Sociais e Matemática: Ventos de Mudança nas Práticas de Sala de Aula. Em C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. P. Ponte, J. M. Matos & L. Menezes (Orgs.), *Interacções na Aula de Matemática*, pp. 47-83. Viseu: SPCE, Secção de Educação Matemática.
- Chaplin, J. P. (1989). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Circular n.º 1/2004, de 4 de Maio.

Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento Interpessoal e Moral. Em B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, pp. 9-49. Lisboa: Universidade Aberta.

Commission Européenne (1997). *Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation: Rapport*. Relatório preparado para a Comissão Europeia. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Constituição da República Portuguesa: 5.ª Revisão (2001). Lisboa: Texto Editora.

Coq, G. (1998). Démocratie et Citoyenneté: Le Rôle des Valeurs. *Colóquio, Educação e Sociedade. Nova Série*, 3, 25-36.

Correia, H., & César, M. (2001). Aprender a Interagir/Interagir para Aprender. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: Vol. 2*, pp. 119-128. Braga: Universidade do Minho.

Council of Europe (1998). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado em 2003, Setembro 10, de <http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html>.

Cruz, M. B. (1998). Democracia e Cidadania: O Papel dos Valores. *Colóquio, Educação e Sociedade. Nova Série*, 3, 37-48.

Cunha, P. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Curwin, R. L., & Curwin, G. (1993). *Como Fomentar os Valores Individuais. Actividades para que o aluno desenvolva a confiança em si próprio*. Lisboa: Plátano.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (2001). Lisboa: Amnistia Internacional, Secção Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Delors, J. (1999). *Os Quatro Pilares da Educação*. Recuperado em 2004, Setembro 15, de <<http://infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm>>.

- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório preparado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.
- Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Duckworth, E. (1991). *Ideias-Maravilha em Educação e outros Ensaaios em Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elchardus, Mark (1998). The Recent Rediscovery of the Value of Values. Lessons for the Schools. *Colóquio, Educação e Sociedade, Nova Série*, 3, 103-130.
- Ellenwood, S. (1996). Values and Character in Schools. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 121-136. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Espada, J. C. (1997). Da Construção de Cidadãos Participativos à Crise de Valores e Referências Estáveis. Em D. Bessa, J. C. Espada, E. L. Pires & R. Stavenhagen, *Nos 10 Anos da Lei de Bases. Memórias e Projectos*, pp. 29-42. Porto: Edições ASA.
- Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Fagundes, M. B. (2003). *Aprendendo Valores Éticos* (5.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fernandes, A. A. (1998). Identidade Nacional e Cidadania Europeia. Em M. V. Cabral & J. M. Pais (Coords.), *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997*, pp. 307-357. Oeiras: Celta Editora.
- Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Figueiredo, C. C. (2004). Dos Valores dos Jovens à Educação para os Valores: Alguns Traços para um Retrato. [Número especial]. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 4. Recuperado em 2005, Janeiro 2, de <<http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia04/reflexion01.htm>>.
- Figueiredo, C. C., & Silva, A. S. (2000). *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.

- Fischer-Mitziviris, A., & Janke-Papanikolaou, S. (2001). *So Geht's. Fertigkeitentraining. Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett International.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour. An Introduction to Theory and Research*. Reading, M A: Addison-Wesley.
- Fokhema, D. (2000). The Politics of Multiculturalism and the Art of Code Switching. Em I. A. Magalhães, J. Barrento, S. R. Lopes & F. C. Martins (Coords.), *Literatura e Pluralidade Cultural. Actas do III Congresso da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*, pp. 561-571. Lisboa: Edições Colibri e Associação Portuguesa de Literatura Comparada.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa* (29.^a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive Ideals/Inclusive Practices: How Far is a Dream from Reality? Five Comparative Case Studies. *European Journal of Special Needs Education. XVIII*(3), 341-354.
- Galveias, M. F. (1997). Significações de Ordem Moral Atribuídas pelos Professores ao seu Papel Educativo no Contexto da Interação Pedagógica. *Revista de Educação, VI*(2), 43-56.
- Garzón, J. T., & Marín Ibáñez, R. (1997). Investigación sobre el Desarrollo de Hábitos Cívico-Morales. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 291-295. Porto: Porto Editora.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y Cultura de los Jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gikovate, F. (2002). *A Arte de Educar* (2.^a ed.). São Paulo: MG Editores.
- Gordon, T., & Burch, N. (1998). *Programa do Ensino Eficaz*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher, 32*(5), 19-25.
- Hart, A. (1996). Watchdogs of the Mind? English, Media Education and Cultural Values in British Secondary Schools. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 741-754. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1998). Autoridad y Libertad. Em R. G. Colomer (Coord.), *Filosofía de la Educación Hoy. Temas*, pp. 267-281. Madrid: Dykinson.

- Jares, X. R. (1999a). *Educación para la Paz. Su Teoría y su Práctica* (2.ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (1999b). *Educación y Derechos Humanos. Estratégias Didácticas y Organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001a). *Educación y Conflicto: Guía de Educación para la Convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001b). *Aprender a Convivir*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Jares, X. R. (2002). Formas de Enfrentar o Conflito. *Correio da Educação*, 122, 1-2.
- Jarrett, J. L. (1991). *The Teaching of Values: Caring and Appreciation*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1984). Building Acceptance of Differences between Handicapped and Nonhandicapped Students: The Effects of Cooperative and Individualistic Instruction. *The Journal of Social Psychology*, 122, 257-267.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (1989). Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.
- Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141-170.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic Moral Education. *Revista de Psicologia*, V(3), 335-341.
- Kohonen, V. (2004). How Can the European Language Portfolio (ELP) Promote Transparency in FL Education? *The APPI Journal*, Year 4, 2, 4-10.
- Langlois, D. (1998). *A Injustiça Contada às Crianças*. Lisboa: Terramar Editores.
- Lapa, C., Mota, L. S., & Vilela, M. (Coord.). (2001). *Programa de Alemão, Nível de Iniciação, 10º, 11º e 12º Anos, Curso Geral de Línguas e Literaturas, Formação Específica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Leite, M., Lemos, P., Guimarães, A., Reis, J., & Januário, S. (2002). *Formação Cívica: Vol. 2*. Porto: Porto Editora.
- Leonard, C., Bourke, S., & Schofield, N. (2004). Affecting the Affective: Affective Outcomes in the Context of School Effectiveness, School Improvement and Quality Schools. *Educational Research*, 14(1), 1-28.

- Levy, T. (1996). Ethical Discourses in Modern Societies. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 69-90. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Ling, L. M. (1996). Is my Prescription Valuable? Values in Education and Administration. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 441-450. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Little, J., Horn, I., & Bartlett, L. (2002). Identidade, Comunidade e Empenho: Tópicos Emergentes da Investigação sobre o Ensino Secundário. *Revista de Educação*, XI(2), 9-20.
- Llosa, M. V. (2003). A Cultura e a Nova Ordem Internacional. Em Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, pp. 285-302. Lisboa: Autor.
- Lourenço, A. M. (1997). *O Discurso Pedagógico em Manuais Escolares. Uma Análise Sociológica Centrada nas Ciências Naturais do 7º ano de Escolaridade*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Lourenço, E. (2003). Civilizações e Conflito de Identidades. Em Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, pp. 85-90. Lisboa: Autor.
- Lourenço, O. M. (1995). A Comunidade Justa de Kohlberg: Um Caso Especial de Educação Moral. *Revista de Educação*, V(1), 27-39.
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teoria, Dados e Implicações* (3.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Maccio, C. (1977). *Animação de grupos* (4.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Marín Ibáñez, R. (1991). Axiología Educativa. Em F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín Ibáñez, P. M. Pérez & D. Sacristán, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos, Autores, Temas*, pp. 717-736. Madrid: Dykinson.
- Marques, R. (1997). A Justiça, a Preocupação pelos Outros e a Bondade: Pode a Escola Passar sem Elas? Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 353-363. Porto: Porto Editora.

- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Martinelli, M. (1999). *Conversando sobre Educação em Valores Humanos* (3.^a ed.). São Paulo: Editora Peirópolis.
- Matos, M. G. (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: FMH Edições.
- Matsuura, K. (2002). *Education, an Essential Human Right*. Recuperado em 2003, Janeiro 19, de <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19766&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html>.
- Mayor, F. (1994). Avant-Propos. Em UNESCO, *La Tolérance, Porte Ouverte sur la Paix: Guide d'Enseignement/Apprentissage en Matière d'Éducation pour la Paix, les Droits de l'Homme et la Démocratie*. Paris: Autor. Recuperado em 2003, Novembro 10, de <http://www.unesco.org/education/pdf/34_57_f.pdf>.
- Menezes, I., Mendes, M., Ferreira, C., & Ribeiro, C. (1996). Educação Cívica: Reflexões a propósito da Análise do Currículo Implementado e Conseguido no Domínio da Cidadania em Portugal. *Inovação*, 12(1), 47-58.
- Ministério da Educação (1997). *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*. Recuperado em 2004, Outubro 8, de <<http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/docorientes.doc>>.
- Ministério da Educação (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*. Lisboa: Autor, Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2003). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário: Versão Definitiva de 10 de Abril de 2003*. Lisboa: Autor, Departamento do Ensino Secundário. Recuperado em 2003, Maio 12, de <<http://w3.des.min-edu.pt/download/rc/revcurdef10-NET.pdf>>.
- Ministério da Educação (s.d.a). *Áreas Curriculares: Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Autor, Departamento do Ensino Secundário. Recuperado em 2005, Maio 18, de <<http://www.des.min-edu.pt/serprof/le.asp>>.
- Ministério da Educação (s.d.b). *Competências Específicas: Línguas Estrangeiras*. Em *Curriculo Nacional: Competências Essenciais*, pp. 39-54. Recuperado em 2004, Outubro 17, de <<http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguasEstrangeiras.pdf>>.

- Moniz, A.(Ed.). (2002). *Professores de Línguas face à Mudança. Projecto Millennialang*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Monteiro, A. R. (2003, Outubro). *Pedagogia da Educação Cívica: Pedagogia dos Direitos do Ser Humano e da Cidadania Democrática*. Lisboa: Comunicação apresentada nas Aulas de Escola, Sociedade e Valores, do curso de Mestrado em Educação, na área de Formação Pessoal e Social, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Moreira, A. A., Moreira, G. G. (Coord.), Roberto, M. T., Howcroft, S. J., & Almeida, T. P. (2001/2003). *Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, Formação Geral e Específica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Moutinho, L. C. (1997). Diversidade Linguística ou a Outra Face da Unidade. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 713-716. Porto: Porto Editora.
- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmidt, R., Wertenschlag, L., & Wilms, H. (1996). *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Niemi, H. (1996). The Critical Professional: Analysing a Values Dimension in the Education of Secondary Teachers. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 967-981. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Niza, S. (s. d.). *Uma Escola para a Democracia*. Recuperado em 2004, Setembro 17, de <<http://www.presidencia-republica.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/9.html>>.
- Nóvoa, A. (1995). Uma Educação que se diz Nova. Em A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, pp. 25-41. Lisboa: Educa.
- Pacheco, J. A. (1996). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2004). *Teorias Curriculares: Políticas, Lógicas e Processos de Regulação Regional das Práticas Curriculares*. Recuperado em 2004, Dezembro 17, de <http://srec.azores.gov.pt/dre/CurriculoRegional/Comunicacoes/JA_Pacheco.doc>.
- Pacheco, J. A. (2005, Janeiro). Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos. *Educare*. Recuperado em 2005, Janeiro 19, de <http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20050117_443>.

- Pais, J. M. (1998a). Da Escola ao Trabalho. Em M. V. Cabral & J. M. Pais (Coords.), *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997*, pp. 189-214. Oeiras: Celta Editora.
- Pais, J. M. (1998b). Grupos Juvenis e Modelos de Comportamento. Em M. V. Cabral & J. M. Pais (Coords.), *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997*, pp. 135-187. Oeiras: Celta Editora.
- Parecer n.º 1/2001, de 14 de Julho.
- Parecer n.º 1/2003, de 14 de Março.
- Parecer n.º 3/99, de 18 de Maio.
- Patrício, M. F. (1996). Formation des Enseignants et Education Axiologique. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 103-120. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Patrício, M. F. (2001). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pedro, Ana P. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, P. C. (1997). Elogio da Existência. Valores e Contra-Valores. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 177-182. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002a). L'autonomie, une Question de Compétence ? *Résonances*, 1, 16-18. Recuperado em 2004, Setembro 13, de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html>.
- Perrenoud, P. (2002b). A Relação com o Saber. Em *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação*. Recuperado em 2004, Outubro 15, de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2002_B.html>.
- Pintasilgo, M. L. (1996). Changing Values in a World in Transition. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 13-26. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Pintassilgo, J. (2002a, Novembro). *A Profissão e a Formação no Discurso dos Professores do Ensino Liceal Português (1930-1970)*. Natal, Brasil: Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira.

- Pintassilgo, J. (2002b). Ser Professor de Liceu no Estado Novo Português. O Discurso dos Professores na Imprensa Pedagógica. *História da Educação*, 6(12), 17-37.
- Pintassilgo, J. (2003). Construção Histórica da Noção de Democratização do Ensino. O Contributo do Pensamento Pedagógico Português. Em M. M. Vieira, J. Pintassilgo & B. P. Melo (Orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, pp. 119-141. Lisboa: Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências.
- Pinto, M. L. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- Pla, C. R. (1997). Estilo Educativo y Promoción de Valores. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 335-339. Porto: Porto Editora.
- Portugal, B., & Gala, C. P. (2003). *That's It! 11º Ano, Inglês, Níveis 5 e 7*. Lisboa: Santillana Editores.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania. Teorias e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pureza, J. M. (2002, Janeiro). A Alternativa da Cultura da Paz. *Le Monde Diplomatique*, Edição Portuguesa, pp. 1-2, 3, 34.
- Purpel, D. (1996). Teacher Education and Values Education. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 91-102. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Purpel, D., & Ryan, K. (2002). *Moral Education... It Comes with the Territory*. Berkeley, CA: McCutchan. (Trabalho original em inglês publicado em 1976.)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (2002). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (2.ª ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill. (Trabalho original em inglês publicado em 1978.)
- Reardon, B. A. (1997). *La Tolérance, Porte Ouverte sur la Paix*. Paris: Éditions UNESCO.
- Reboul, O. (1992). *Les Valeurs de l'Éducation*. Paris: PUF.
- Recomendação n.º 1/2001, de 8 de Março.
- Rego, J. L. (1939). *Riacho Doce*. Lisboa: Livros do Brasil.

- Richardson, V. (1997). Tempo e Espaço. Em R. I. Arends, *Aprender a Ensinar*, pp. 79-107. Lisboa: McGraw-Hill. Recuperado em 2004, Outubro 24, de <<http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista8/index-8.html>>.
- Rios, T. A. (2002). *Compreender e Ensinar: Por uma Docência da Melhor Qualidade* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Rocha, M. C. (1996). L'Apprentissage des Valeurs Intégré dans l'Éducation des Jeunes et dans la Formation des Adultes. Em M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher Training and Values Education. Actas da XVIII Conferência Anual da Association for Teacher Education in Europe*, pp. 917-923. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Rodríguez, E. D. (1997). Valores Ético-Sociales y la Escuela. Em M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp. 241-250. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1996). Cidadania e Currículo. *Inovação*, 12(1), 9-25.
- Sá Correia, M. J., Mendes, L., & Sant'ana, J. A. (Org.). (1999). Educar para a Diversidade, Valores e Atitudes: Que Propósitos, Práticas e Perspectivas? *Millenium*, 16. Recuperado em 2004, Setembro 13, de <http://www.ipv.pt/millenium/16_val11.htm>.
- Sá-Chaves, I. (2000). A Interacção Pedagógica no Espaço Curricular: Uma Perspectiva de Tipo Ecológico. Um estudo de caso. Em C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. P. Ponte, J. M. Matos & L. Menezes (Orgs.), *Interacções na Aula de Matemática*, pp. 179-189. Viseu: SPCE, Secção de Educação Matemática.
- Salema, H., Martins, I. F., Costa, J., & Tuna, M. (2003, Setembro). *Formação de Professores e Educação para a Cidadania: Descrição e Resultados de um Caso*. Lisboa: Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Educação em Ciências.
- Sampaio, J. (2003). Em Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, pp. 17-20. Lisboa: Autor.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Santos, B. S. (1997). Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Santos, L. F. (1998). *O Ensino da História e a Formação Pessoal e Social: Concepções e Práticas de Professores: Um Estudo de Caso*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Santos, M. E. (2001). *A Cidadania na "Voz" dos Manuais Escolares. O que temos? O que queremos?* Lisboa: Livros Horizonte.

- Schmuck, R. A., & Runkel, P. J. (1988). *The Handbook of Organization Development in Schools and Colleges*. Illinois: Waveland Press.
- Selman, R. L. (1976). A Developmental Approach to Interpersonal and Moral Awareness in Young Children: Some Educational Implications of Levels of Social Perspective-Taking. Em T. Hennessy (Ed.), *Values and Moral Development*, pp. 142-172. New York: Paulist Press.
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica* (3.^a ed.). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Silva, A. G. (1989). *Ensino de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Compreensão da Leitura: Uma Intervenção do Ensino do Inglês*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Silva, A. S., Azevedo, J., & Fonseca, A. M. (2000). Valores e Cidadania: A Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural. Em R. Carneiro (Dir. e Coord.), *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo 2: As Dinâmicas de Contexto*, pp. 153-226. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skinner, G., & McCollum, A. (2000). Values Education, Citizenship, and the Challenge of Cultural Diversity. Em R. Bailey (Ed.), *Teaching Values & Citizenship Across the Curriculum. Educating Children for the World*, pp. 146-156. London: Kogan Page Limited.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Stoer, S. R., Cortesão, L., & Correia, J. A. (Orgs.). (2001). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Afrontamento.
- Tajfel, H. (1982-1983a). *Grupos Humanos e Categorias Sociais. Estudos em Psicologia Social: Vol. 1*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1982-1983b). *Grupos Humanos e Categorias Sociais. Estudos em Psicologia Social: Vol. 2*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tallone, A. (2004). Presentación del IV Monográfico Virtual: Los Jóvenes y los Valores [Número especial]. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 4. Recuperado em 2005, Janeiro 2, de <<http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia04/presentacion.htm>>.
- Tavares, C. F., Valente, M. T., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico. Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Torney-Purta, J., & Henry Barber, C. (2004). *Education for Democratic Citizenship: 2001-2004. Democratic School Participation and Civic Attitudes among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Trim, J. (2002). Guidance to All Users. Em S. Bailly, S. Devitt, M.-J. Gremmo, F. Heyworth, A. Hopkins, B. Jones, M. Makosch, P. Riley, G. Stoks & J. Trim (Ed.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Guide for Users*, pp. 3-46. Strasbourg: Council of Europe.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunstall, P. (2003). Definitions of the 'Subject': The Relations between the Discourses of Educational Assessment and the Psychology of Motivation and their Constructions of Personal Reality. *British Educational Research Journal*, 29(4), 505-520.
- UNESCO (2000). *The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. World Education Report*. Autor. Recuperado em 2003, Janeiro 19, de <<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer.PDF>>.
- Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. Em E. L. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. J. Rau, M. C. Roldão, M. C. Climaco, M. O. Valente & J. J. Antunes, *O Ensino Básico em Portugal*, pp.133-172. Porto: Edições ASA.
- Valente, M. O. (1995). A Educação, os Valores e a Formação dos Professores. *Revista de Educação*, V(1), 21-25.
- Valente, M. O. (2000, Novembro). *Ensino das Ciências e Cidadania*. Ponta Delgada, Portugal: Comunicação apresentada no VIII Encontro de Ensino das Ciências.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Rendimento dos Jovens em Matemática e Ciências: Análise por Grupos com Diferente Valorização do Sucesso. *Revista de Educação*, V(2), 41-53.
- Vilar, E. R. (2003). Em Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, pp. 11-16. Lisboa: Autor.
- Viñao, A. (2001). Fracasan las Reformas Educativas? La Respuesta de un Historiador. Em Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.), *Educação no Brasil. História e Historiografia*, pp. 21-52. Campinas, São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados e SBHE.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The Teacher Factor in the Social Climate of the Classroom. Em B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education. Part one*, pp. 565-580. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.